



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2024.43 (Aralık/December)

Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَللسِّنَتِكُمْ وَاللُّوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ

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

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

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

JOURNAL TEAM
COPYRIGHT OWNER
RumeliYA Yayıncılık & Publishing

RumeliYA Yayıncılık Eğitim ve Turizm Hiz. Ltd. Őti.
K.İbrahim Mah. Nüzhet Somay Cad.
No: 49 B/7 Merkez - Kırklareli
TURKEY

EDITORS

Editor

Dr. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
[0000-0001-6230-8850](tel:0000-0001-6230-8850)
editor@rumelide.com

Deputy Editors

Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli University (Turkey)
[0000-0002-8372-1190](tel:0000-0002-8372-1190)
beytullahbekar@gmail.com

Design Editor

Selen Gül ŐENTÜRK
[0000-0002-9531-2992](tel:0000-0002-9531-2992)
selengulsnrk@gmail.com

Ethical Editor

Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
[0000-0001-8104-9567](tel:0000-0001-8104-9567)
fundayesil87@gmail.com

Language Editors

Dr. Hakkı ÖZKAYA (Turkish)
Kırklareli University (Turkey)
[0000-0002-4526-9412](tel:0000-0002-4526-9412)
ozkayahakki@gmail.com

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER (English)
Kırklareli University (Turkey)
[0000-0003-2750-3217](tel:0000-0003-2750-3217)
sevda.pekcoskun@gmail.com

Dr. Ayšın Zeynep ORAL (French)
Hacettepe University (Turkey)
[0000-0001-6378-5464](tel:0000-0001-6378-5464)
a.zeynep.alp@hacettepe.edu.tr

Dr. Özlem TEKİN (German)
Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
[0000-0002-6283-7741](tel:0000-0002-6283-7741)
ozlemtekin@nku.edu.tr

Dr. Kevser TETİK (Russian)
Anadolu University (Turkey)
[0000-0002-1611-8594](tel:0000-0002-1611-8594)

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

kevser_tetik@anadolu.edu.tr

Dr. Gül Mükerrerrem ÖZTÜRK (Georgian)
Recep Tayyip Erdogan University (Turkey)
[0000-0003-1875-4954](https://orcid.org/0000-0003-1875-4954)
gul.ozturk@erdogan.edu.tr

Dr. Mevlüt ÖZTÜRK (Arabic)
Necmettin Erbakan University (Turkey)
[0000-0002-5711-520X](https://orcid.org/0000-0002-5711-520X)
mevlutozturk@erbakan.edu.tr

Dr. Sadık HACI (Bulgarian)
Ankara University (Turkey)
[0000-0003-2872-8151](https://orcid.org/0000-0003-2872-8151)
shaci@ankara.edu.tr

Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK (Armenian)
Ankara University (Turkey)
[0000-0003-3807-1501](https://orcid.org/0000-0003-3807-1501)
coruk@ankara.edu.tr

Dr. Erman GÖREN (Ancient Greek)
İstanbul University (Turkey)
[0000-0003-1026-1530](https://orcid.org/0000-0003-1026-1530)
ermangoren@istanbul.edu.tr

Uzm. İvana DEJANOV (Serbian)
Belgrad University (Serbia)
[0009-0003-4356-1430](https://orcid.org/0009-0003-4356-1430)
ivana.dejanov.fil@gmail.com

Dr. Ertuğrul CEYLAN (Chinese)
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
[0000-0001-6646-0382](https://orcid.org/0000-0001-6646-0382)
eceylan@nevsehir.edu.tr

Dr. Mehmet Sait TOPRAK (Syriac)
Mardin Artuklu University (Turkey)
[0000-0002-5252-5875](https://orcid.org/0000-0002-5252-5875)
msaittoprak@gmail.com

Dr. Melek ÇELİK (Japanese)
Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)
[0000-0003-2706-0188](https://orcid.org/0000-0003-2706-0188)
kabamelek@gmail.com

Dr. Akram NEJABATI (Persian)
Piri Reis University (Turkey)
[0000-0003-1207-0244](https://orcid.org/0000-0003-1207-0244)
niloofar_abilar@yahoo.com

FIELD EDITORS
TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE

Contemporary Turkish Dialects and Literature

Dr. İlker TOSUN

[0000-0003-1428-4772](tel:0000-0003-1428-4772)

Kırklareli University (Turkey)

ilker.tosun@klu.edu.tr

Linguistics

Dr. Hakan AYDEMİR

[0000-0002-2368-7103](tel:0000-0002-2368-7103)

İstanbul Medeniyet University (Turkey)

aydemirhaakan@gmail.com

Old Turkish Language

Dr. Cihangir KIZILOZEN

[0000-0002-4202-1868](tel:0000-0002-4202-1868)

Gümüşhane University (Turkey)

cahangir@gmail.com

Classical Turkish Literature

Dr. Niyazi ADIGÜZEL

[0000-0001-9747-7734](tel:0000-0001-9747-7734)

Kırklareli University (Turkey)

niyaziadiguzel@gmail.com

Turkish Folk Literature

Dr. İbrahim GÜMÜŞ

[0000-0002-6033-0234](tel:0000-0002-6033-0234)

Bartın University (Turkey)

igumus@bartin.edu.tr

Turkish Language Teaching

Dr. Önder ÇANGAL

[0000-0002-8560-3526](tel:0000-0002-8560-3526)

Gaziantep University (Turkey)

ondercangal@hotmail.com

Dr. Safiye KARABABA

[0000-0002-5451-5072](tel:0000-0002-5451-5072)

Belgrad University (Serbia)

safiekarababa@gmail.com

Modern Turkish Literature

Dr. Ahmet KOÇAK

[0000-0002-0033-4188](tel:0000-0002-0033-4188)

İstanbul Medeniyet University (Turkey)

ahmet.kocak@medeniyet.edu.tr

New Turkish Language

Dr. Sibel MURAD

[0000-0003-0175-7702](tel:0000-0003-0175-7702)

Amasya University (Turkey)

sibel.murad@amasya.edu.tr

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714

e-posta: editor@rumelide.com

tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies

Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8

Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,

phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

WORLD LANGUAGES AND LITERATURES

German Language Teaching

Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ
[0000-0001-9451-7040](tel:0000-0001-9451-7040)
Ondokuz Mayıs University (Turkey)
ruveyda.cebi@omu.edu.tr

German Language and Literature

Dr. Funda KIZILER EMER
[0000-0003-2204-3063](tel:0000-0003-2204-3063)
Sakarya University (Turkey)
fkiziler@sakarya.edu.tr

American Culture and Literature

Dr. Yonca DENİZARSLANI
[0000-0002-3762-9553](tel:0000-0002-3762-9553)
Ege University (Turkey)
yonca.denizarslani@ege.edu.tr

Dr. Zeynep Asya ALTUĞ
[0000-0001-9397-7379](tel:0000-0001-9397-7379)
Ege University (Turkey)
zeynep.asya.altug@ege.edu.tr

Dr. F. Gl KOSOY
[0000-0002-7813-8961](tel:0000-0002-7813-8961)
Firat University (Turkey)
fgulkocsoy@firat.edu.tr

Arabic Language Teaching

Dr. Mevlüt ÖZTÜRK
[0000-0002-5711-520X](tel:0000-0002-5711-520X)
Necmettin Erbakan University (Turkey)
mevlutozturk@erbakan.edu.tr

Arabic Language and Literature

Dr. Hüseyin ARSLAN
[0000-0001-6863-0138](tel:0000-0001-6863-0138)
Yalova University (Turkey)
huseyinarslan74@gmail.com

Chinese Language and Literature

Dr. Sema GKEN GÜLEZ
[0000-0002-1787-9328](tel:0000-0002-1787-9328)
Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)
gokencsema@nevsehir.edu.tr

Persian Language and Literature

Dr. Ahmet KARA
[0000-0003-1082-417X](tel:0000-0003-1082-417X)
Dicle University (Turkey)
karaamet43@gmail.com

French Language Teaching

Dr. Emine ÇAVDAR
[0000-0002-7969-9330](tel:0000-0002-7969-9330)

Dokuz Eylöl University (Turkey)
e.cavdar@deu.edu.tr

French Language and Literature

Dr. Gülhanım ÜNSAL
[0000-0001-7374-3575](tel:0000-0001-7374-3575)
Marmara University (Turkey)
gulhanim.unsal@marmara.edu.tr

Georgian Language and Literature

Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK
[0000-0003-1875-4954](tel:0000-0003-1875-4954)
Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)
gul.ozturk@erdogan.edu.tr

English Language Teaching

Dr. İlknur SAVAŞKAN
[0000-0003-4537-0358](tel:0000-0003-4537-0358)
Bursa Uludağ University (Turkey)
ilknurp@uludag.edu.tr

Dr. Emrah EKMEKÇİ
[0000-0001-5585-8512](tel:0000-0001-5585-8512)
Ondokuz Mayıs University (Turkey)
emrah.ekmekci@omu.edu.tr

English Language and Literature

Dr. Zennure KÖSEMAN
[0000-0002-3420-9801](tel:0000-0002-3420-9801)
İnönü University (Turkey)
zennure.koseman@inonu.edu.tr

Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ
[0000-0002-1779-8464](tel:0000-0002-1779-8464)
Fırat University (Turkey)
nerdem@firat.edu.tr

Dr. Kaya ÖZÇELİK (Turkey)
[0000-0001-5648-7186](tel:0000-0001-5648-7186)
kayaphilology@gmail.com

İspanyol Language and Literature

Dr. Olcay ÖZTUNALI
[0000-0001-8565-5863](tel:0000-0001-8565-5863)
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
olcay.oztunali@medeniyet.edu.tr

İtalyan Language and Literature

Dr. Cristiano BEDIN
[0000-0001-6992-244X](tel:0000-0001-6992-244X)
İstanbul University (Turkey)
cristiano.bedin@istanbul.edu.tr

Japanese Language and Literature

Dr. Metin BALPINAR
[0000-0003-0998-2963](tel:0000-0003-0998-2963)
Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)

mbalpinar@mehmetakif.edu.tr

Comparative Literature
Dr. Shelale RAMAZANOVA
[0000-0002-3252-6504](tel:+90500000232526504)
Ardahan University
shramazan18@gmail.com

Korean Language and Literature

Dr. Eun Kyung JEONG
[0000-0003-3040-9619](tel:+90500000330409619)
İstanbul University (Turkey)
eunkyung.jeong@istanbul.edu.tr

Kurdish Language and Literature

Dr. Osman ASLANOĞLU
[0000-0001-6534-3125](tel:+90500000165343125)
Dicle University (Turkey)
aslanogluosman@gmail.com

Russian Language and Literature

Dr. Hadi BAK
[0000-0001-6455-1504](tel:+90500000164551504)
Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
hadi.bak@atauni.edu.tr

Dr. Sevda POLAT
[0000-0003-3002-2617](tel:+90500000330022617)
İstanbul Gelişim University (Turkey)
spolat@gelisim.edu.tr

Polish Language and Literature

Dr. Mariana BUDU
[0000-0001-9000-4029](tel:+90500000190004029)
İstanbul University (Turkey)
mariana.budu@istanbul.edu.tr

Ukrainian Language and Literature

Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
[0000-0001-5941-672X](tel:+9050000015941672X)
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
l_shytyk@ukr.net

ÇEVİRİ BİLİMİ

German Translation and Interpreting

Dr. Filiz ŞAN
[0000-0003-2158-3818](tel:+90500000321583818)
Sakarya University (Turkey)
fsan@sakarya.edu.tr

Arabic Translation and Interpreting

Dr. Ahmed ALDYAB
[0000-0002-9497-9197](tel:+90500000294979197)
Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)
ahmad.adyab@gmail.com

Chinese Translation and Interpreting

Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK
[0000-0001-8186-8116](tel:0000-0001-8186-8116)
Selçuk University (Turkey)
nuray.pamukozturk@selcuk.edu.tr

French Translation and Interpreting

Dr. Osman COŞKUN
[0000-0002-6803-3189](tel:0000-0002-6803-3189)
Marmara University (Turkey)
osman.coskun@marmara.edu.tr

English Translation and Interpreting

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
[0000-0003-2750-3217](tel:0000-0003-2750-3217)
Kırklareli University (Turkey)
sevda.pekcoskun@gmail.com

Russian Translation and Interpreting

Dr. Jale COŞKUN
[0000-0003-2013-1190](tel:0000-0003-2013-1190)
İstanbul Aydın University (Turkey)
jalezaman@aydin.edu.tr

EDITORIAL BOARD

Dr. Ksenija AYKUT
[0000-0001-9775-0024](tel:0000-0001-9775-0024)
Belgrade University (Serbia)
ksenija.aykut@fil.bg.ac.rs

Dr. Miyryam SALİM-AHMED
[0000-0001-9654-2629](tel:0000-0001-9654-2629)
Shumen University (Bulgaria)
meryemslm@abv.bg

Dr. Beytullah BEKAR
[0000-0002-8372-1190](tel:0000-0002-8372-1190)
Kırklareli University (Turkey)
beytullahbekar@gmail.com

Dr. Fatemeh ARZJANI
[0000-0002-8946-7410](tel:0000-0002-8946-7410)
Tahran University (Iran)
arzjanif@gmail.com

Dr. Gulmira KARİMOVA
[0000-0001-7711-4151](tel:0000-0001-7711-4151)
Abai Kazakh National Pedogogical University (Kazakhstan)
karimova_g77@mail.ru

Dr. Fatma TEKİN
[0000-0002-2471-6711](tel:0000-0002-2471-6711)
Ege University (Turkey)
ftekin3835@gmail.com

Dr. Guntars DREIJERS

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

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

[0000-0003-3511-2670](https://orcid.org/0000-0003-3511-2670)
Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
guntarsd@venta.lv

Dr. Lindita Xhanari Latifi
[0000-0003-2503-1711](https://orcid.org/0000-0003-2503-1711)
Tirana University (Albania)
linditalatifi@unyt.edu.al

Dr. Meqsud SELİM
[0000-0002-1600-1716](https://orcid.org/0000-0002-1600-1716)
Northwest University for Nationalities (China)
meqsudselim@hotmail.com

Dr. Tarik DURAN
[0000-0002-9084-5714](https://orcid.org/0000-0002-9084-5714)
Belgrade University (Serbia)
tarik.duran@fil.bg.ac.rs

Dr. Iryna DRYGA
[0000-0002-1885-8000](https://orcid.org/0000-0002-1885-8000)
Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
idriga@gmail.com

Dr. Linda TORRESIN
[0000-0002-8723-2802](https://orcid.org/0000-0002-8723-2802)
Università degli Studi di Padova (Italy)
linda.torresin@gmail.com

Dr. Rachael RUEGG
[0000-0003-2437-3007](https://orcid.org/0000-0003-2437-3007)
Victoria University of Wellington (New Zealand)
rachaelruegg@gmail.com

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER
[0000-0003-2750-3217](https://orcid.org/0000-0003-2750-3217)
Kırklareli University (Turkey)
sevda.pekcoskun@gmail.com

Dr. Vasiliki MAVRIDOU
[0000-0001-6113-9645](https://orcid.org/0000-0001-6113-9645)
Democritus University (Greece)
vmavrido@bscc.duth.gr

PUBLISHING DIRECTOR
Ex. Yasemin GÜVENİLİR
[0000-0003-2067-9834](https://orcid.org/0000-0003-2067-9834)
yaseminguvenilir10@gmail.com

REVIEWS AND INDEX EDITORS

English

Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA
Kırklareli University (Turkey)
[0000-0003-4906-3179](https://orcid.org/0000-0003-4906-3179)
serpilyavuztr@gmail.com

Turkish

Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli University (Turkey)
[0000-0001-8435-4233](tel:0000-0001-8435-4233)
so_near91@hotmail.com

Dizin

Research Asst. Feyza Yağmur YEĞİN
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
[0000-0001-6803-6614](tel:0000-0001-6803-6614)
fyzyagmur@gmail.com

FOREIGN REPRESENTATORS

Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
[0000-0001-8490-0433](tel:0000-0001-8490-0433)
amjad.alsyouf@bau.edu.jo

Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
[0000-0002-4776-4070](tel:0000-0002-4776-4070)
emeteva@gmail.com

Dr. Lindita Khanari Latifi (Albania)
[0000-0003-2503-1711](tel:0000-0003-2503-1711)
linditalatifi@unyt.edu.al

Dr. Sandrine PERALDI (France)
[0000-0003-1714-8194](tel:0000-0003-1714-8194)
s.peraldi@isit-paris.fr

Dr. Tarik DURAN (Serbia)
[0000-0002-9084-5714](tel:0000-0002-9084-5714)
tarik.duran@fil.bg.ac.rs

Dr. Gulmira KARİMOVA (Kazakhstan)
[0000-0001-7711-4151](tel:0000-0001-7711-4151)
karimova_g77@mail.ru

Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
[0000-0003-3884-5642](tel:0000-0003-3884-5642)
hazim_alnajjar@yahoo.com

Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
[0000-0001-7021-8425](tel:0000-0001-7021-8425)
rbaganam@gmail.com

Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
[0000-0003-2437-3007](tel:0000-0003-2437-3007)
rachaelruegg@gmail.com

Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)
[0000-0002-5796-7058](tel:0000-0002-5796-7058)
yikik.ahmet@ucy.ac.cy

ADVISORY BOARD

Dr. Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
[0000-0003-3082-1005](tel:0000-0003-3082-1005)
hvural@fsm.edu.tr

Dr. Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara University (Turkey)
[0000-0001-6273-5342](tel:0000-0001-6273-5342)
<mailto:hkirlangic@gmail.com>

Dr. Ksenija AYKUT
Belgrade University (Serbia)
[0000-0001-9775-0024](tel:0000-0001-9775-0024)
ksenija.aykut@fil.bg.ac.rs

Dr. Marek STACHOWSKI
Krakow Jagellon University (Poland)
[0000-0002-0667-8862](tel:0000-0002-0667-8862)
stachowski.marek@gmail.com

Dr. Mehmet NARLI
Balıkesir University (Turkey)
[0000-0003-4282-6057](tel:0000-0003-4282-6057)
mnarli@balikesir.edu.tr

Dr. Mustafa S. KAÇALIN
Marmara University (Turkey)
[0000-0002-9959-3306](tel:0000-0002-9959-3306)
mskacalin@gmail.com

Dr. Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)
[0000-0001-5750-1541](tel:0000-0001-5750-1541)
oktayahmed@gmail.com

Dr. Ömer ZÜLFE
Marmara University (Turkey)
[0000-0001-8932-9299](tel:0000-0001-8932-9299)
omerzulfe@gmail.com

Dr. Vügar SULTANZADE
Eastern Mediterranean University (TRNC)
[0000-0003-3587-9281](tel:0000-0003-3587-9281)
vugar.sultanzade@emu.edu.tr

Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad Islam University (Iran)
[0000-0001-7021-8425](tel:0000-0001-7021-8425)
rbaganam@gmail.com

Dr. Paolo E. BALBONİ
Ca' Foscari University (Italy)
[0000-0002-7999-2924](tel:0000-0002-7999-2924)
balboni@unive.it

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



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

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

EDİTÖRDEN XVIII

EDITOR'S NOTE XIX

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI / TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE

01. Benzer, A. & Ulu, V. (2024). Divan Edebiyatı Metinleri ile Konuşma Dersi Etkinlik Tasarımı 1

Speaking Lesson Activity Design with Divan Literature Texts..... 2

02. Sayın, H. (2024). Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma..... 40

A Study on 5th, 6th and 7th Grade Students' Digital Story Writing Skills in the Context of Media Literacy 41

03. Helvacıoğlu, Y. & Yemenici, A. İ. (2024). 5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi 64

Examination of Stories in 5,6,7 and 8th Grade Turkish Textbooks According to Ten Root Values 65

04. Mutlu, K. & Ekti, M. (2024). Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Olarak Mesleki Türkçe İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri 82

International Medical Students' Opinions on Their Needs for Professional Turkish as a Specific Purpose Foreign/Second Language..... 83

05. Erdoğan Yılmaz, R. (2024). Dijital Okuryazarlık Yetkinlikleri: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma 106

Digital Literacy Competencies: A Research On Devrek Vocational School Students 107

06. Çelebioğlu, U & Çeltek, A. Türk İşaret Dili Medya Çevirisi: Uzamsal Gönderimde Söylem Belirsizliği Görünümleri 120

Turkish Sign Language Media Translation: Discourse Ambiguities in Spatial Reference 121

07. Ersöz, S. (2024). Bir Diliçi Çeviri Örneği Olarak Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı Nüshası 138

The Topkapı Manuscript of Atebetü'l-Hakayık as an Example of Intralingual Translation 139

08. Usda, A. & Uluocak, M. (2024). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlik ve Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Söz Varlığı Kazanımları Açısından İncelenmesi..... 153

Examining The Activities and Practices in Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary Acquisitions in The Turkish Language Curriculum (2019) 154

09. Yıldız, R. Ö. & Baki, Y. (2024). Yeşil Gözlü Kardan Adam Adlı Çocuk Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi..... 183

An Analysis of The Children's Book The Green-Eyed Snowman in Terms of Critical Thinking Skills . 184

10. Özmen, N. & İnan, S. (2024). Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı – II 208

Narration of Mustafa Kemal in Novels About the Gallipoli War – II 209

- 11. Tural, S. (2024). Mai ve Siyah: Eleştirel Gerçekçilik Bağlamında Sanatçının Genç Bir Adam Olarak Portresi.....237**
Mai ve Siyah: A Portrait of The Artist As A Young Man in the Context of Critical Realism238
- 12. Kaygusuz, M. & Geçikli, K. (2024). A Compared Analysis of Gürpınar’s and Unamuno’s Dog Characters within the Cartesian Thinking Framework..... 249**
Gürpınar ve Unamuno'nun Köpek Karakterlerinin Kartezyen Düşünce Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi250
- 13. Demirci, M. & Bulut, A. (2024). Kalem Şairlerinden Ozan Ömer Kırmıt’ın Hayatı ve Şiirleri 264**
Life and Poems of Ozan Ömer Kırmıt, One of The Pencil Poets265
- 14. Aşlar, H. & Castro Sepúlveda, M. A. (2024). Kasım Tınystanov’un Hikâyelerinin İzlekçi Eleştiri Yöntemiyle . Çözümlemesi 293**
Thematic Criticism of Kasym Tynystanov’s Stories294
- 15. Noor, N. & Eynel, S. (2024). Güney Türkistan Türkmenlerinin Kullandığı Alfabeler Üzerine Bir Değerlendirme310**
An Evaluation on The Alphabets Used by Turkmens of South Turkistan311
- 16. Arslan, M. S. (2024). Özbek Atasözlerinde “Ölüm” Kavramına Bir Bakış325**
An Overview of The Concept of “Death” in Uzbek Proverbs326
- 17. Özcan Güler, D. & Binici, S. (2024). Halkbilimsel Metaetik Bir Yaklaşımla Kerem ile Aslı Hikâyesinin Etik Çözümlemesi 346**
An Analysis of the Story of Kerem and Asli Through a Folkloristics Metaethical Approach347
- 18. Aslan, A. (2024). Artaud, Grotowski ve Brook: Ayinler ve Ritüel Törenlere Yaklaşımlar 368**
Artaud, Grotowski and Brook: Their Approaches to Rituals and Ceremonies.....369
- 19. Dayan, S. & Coşkun, S. (2024). Medyalararasılık Bağlamında Edebiyat Uyarlamalarında Medya Değişimi: “The Witcher” Karakterleri Üzerine Bir İnceleme 380**
Media Change in Literature Adaptations in the Context of Intermediality: An Analysis of ‘The Witcher’ Characters..... 381
- 20. Şallı, H. (2024). Çanakkale Şehitleri İçin Abide Yapılmasına Yönelik Teşebbüsler ve Türk Basımına Yansımaları (1929-1940)397**
Attempts to Build a Monument for The Martyrs of Çanakkale And Their Reflections on The Turkish Press (1929-1940) 398
- 21. Atmaca, İ. & Saydam, V. (2024). Kütüphanecilik Alanında Yapılan Kitap Tercümeleleri (1953-1974)418**
Book Translations in Librarianship (1953-1974) 419
- 22. İlhan, E. & Erol, T. (2024). 2018 MEB Ortaöğretim Müzik Öğretim Programında Yer Alan Türk Müziği İçeriklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri..... 435**
Teacher Opinions on The Applicability of Turkish Music Contents in The 2018 MEB Secondary Education Music Course Curriculum.....436

DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI / WORLD LANGUAGES AND LITERATURES

- 23. Özgür, T. (2024). Angel Karaliyçev (1902-1972)’in Hayatı, Edebi Yaratıcılığı ve**

“Çavdar” Başlıklı Öyküsü.....	461
Angel Karaliychev's Life, Literary Creativity and the Story of “Rye”	462
24. Güneş, C. (2024). Kur’an’da Kıtık ve Tövbe-İstiğfar İlişkisi	470
The Relationship Between Famine, Repentance, and Seeking Forgiveness in the Qur’ân	471
25. Akyol, A. (2024). Endülüslü Hadis Âlimi Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî'nin (ö. 656/1258) “el-Müfhim Limâ Eşkele min Telhîsi Kitâbi Müslim” Adlı Eseri ve Şerh Metodu	485
The Work and Commentary Method of Andalusian Hadith Scholar Ebü'l-Abbâs el-Kurtubi (d. 656/1258) Named "el-Müfhim Limâ Eşkele min Telhîsi Kitâbi Müslim"	486
<i>صيغة فعيل في القرآن نموذجاً صوت المد /ي/ في اللغة العربية دراسة دلالية.....</i>	<i>502</i>
26. Türk, G. (2024). Arapçada Ünlü /ي/ Sesi Üzerine Semantik Bir İnceleme Kur’an’da Fe ʿl Yapısının Örneği	503
The Vowel /i/ in The Arabic Language, A Semantic Study The Fe ʿl Form in The Qur’an as An Example	504
<i>(نموذج تطبيقي مقترح) زيادة وعي متعلمي العربية الناطقين بغيرها في استخدام استراتيجيات تعلم الاستماع.....</i>	<i>518</i>
27. Hamad, M. (2024). Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Dinlemeyi Öğrenme ile İlgili Stratejileri Kullanma Bilincinin Artırılması: Uygulamalı Bir Model Önerisi	519
Enhancing Non-Native Arabic Learners' Awareness of Listening Strategies: A Proposed Practical Model	520
<i>(دراسة موضوعية دلالية) كلمة عشاء في قوله تعالى: وَجَاءَهُمْ عِشَاءٌ يَتَخُونُ.....</i>	<i>538</i>
28. Cesim, H. & Tanır, E. (2024). Kur’ân’da Geçen ‘İşâ Kelimesi Üzerine Semantik Bir İnceleme	539
A Semantic Analysis of the Term 'Isha' in the Qur'an.....	540
29. Binol, A. (2024). Mücâhid b. Cebr ile Mukâtil b. Süleymân’ın Tefsirlerindeki İsrâilîyatın Kaynak Açısından Değerlendirilmesi ve Taberî’nin Tefsiri	549
Evaluation of Israiliyyat in the Tafsir of Mujahid bin Jabr and Muqatil ibn Sulayman in Terms of Source and Tabari's Tafsir	550
30. Cesur, S. (2024). Cinsi Nefy Eden Lâ’nın Zaman İfade Etmesi ve Kur’ân Meallerine Yansıması	568
The Time Expression of Lâ, which Denies Gender, and Its Reflection on Qur'anic Translations	569
<i>مميزات الشَّكْلِ والمُحتوى في مَقَطَّعاتِ ابنِ زَيْدُون.....</i>	<i>591</i>
31. Alkhlif, A. (2024). İbn Zeydûn'un Kıt'alarında Biçim ve İçerik Özellikleri	592
Form and Content Features in Ibn Zaydun's Stanzas.....	593
<i>الانزياح الدلالي للوصل والإيجاز في رُبْع نيس.....</i>	<i>620</i>
32. Çiçek, A. (2024). Yasin Suresinden Kur’an’ın Bitimine Kadar Olan Anlamsal Fasil ve İcaz Değişimi	621
Semantic Displacement of Conjunction and Conciseness in the Last Quarter of Quran.....	622
<i>بلاغته الحال في القرآن وأثرها في التفسير.....</i>	<i>632</i>
33. Aldyab, A. (2024). Hal’in Kur’andaki Belagatı ve Tefsire Olan Etkisi.....	633
The Rhetoric of the Hal and Its Impact on Tafsir in the Quran	634
34. Arslan, S. & El, E. (2024). The Postcolonial Narrative in V. S. Naipaul’s Novel Entitled	

The Mimic Men 642

V.S. Naipaul'un *The Mimic Men* (*Taklitçiler*) Başlıklı Romanındaki Sömürgecilik Sonrası Anlatı643

35. Akkaş, İ. (2024). Self-Presentation on Social Media 651

Sosyal Medyada Benlik Sunumu652

ÇEVİRİ BİLİMİ / TRANSLATION SCIENCE

36. Boy Akyol, H. (2024). İngilizcede ve Türkçede Francis: Mizah Teknikleri Üzerine Çeviribilim Bağlamında Betimleyici Bir Çalışma 663

Francis in English and Turkish: A Descriptive Study on Techniques of Humor in the Context of Translation Studies664

37. Tümer, G. D. & Kutlu, G. Y. (2024). Çeviri Edinci Kazanımında Yazılı Metinden Sözlü Çeviri Dersinin İşlevi681

The Function of Sight Translation Course in The Acquisition of Translation Competence 682

38. Güngör, İ. (2024). August Strindberg'in Baba Oyununda Hegemonik Erkeklik Hayaleti681

The Spectre of Hegemonic Masculinity in August Strindberg's *The Father* 682

39. Talipoğlu, Ü. (2024). Teknolojik Determinizm ve Kültürel Dönüşüm: McLuhan ve Ong'un Teorileri Işığında Kübra Dizisi Analizi681

Technological Determinism and Cultural Transformation: Analysis of The Kübra Series in The Light of McLuhan and Ong's Theories..... 682

EDİTÖRDEN

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin **43. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

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

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

RumeliDE 2024.43 (Aralık/December) sayısının yayımlanmasında emeği olan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve hakemlerimize teşekkür ederiz, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

***RumeliDE* Yayın Editörleri**

EDITOR'S NOTE

Dear readers,

The **43**nd issue of *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies* is presented to you, our readers, with the outstanding efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

Our journal publishes all academic articles on world languages and literatures, folklore, language education, translation science without any borders after they are accepted in the referee process.

We would like to remind you that only one single-authored article by one author can be published in an issue of our journal and that researchers who want to submit articles to our journal must be a member. We kindly request our members to complete their missing information and update their existing information.

We would like to thank everyone who contributed to the publication of **RumeliDE 2024.43 (Aralık/Deecember)**, especially our authors and referees, and we hope that the articles in the journal will be useful.

We wish you success and happiness.

RumeliDE General Editors

01. Divan Edebiyatı Metinleri ile Konuşma Dersi Etkinlik Tasarımı¹

Ahmet BENZER² & Volkan ULU³

APA: Benzer, A. & Ulu, V. (2024). Divan Edebiyatı Metinleri ile Konuşma Dersi Etkinlik Tasarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 1-39. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059765>

Öz

Bu çalışma, divan edebiyatı metinlerinden oluşturulan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisini göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmada divan edebiyatı metinleri ile konuşma etkinlikleri hazırlanarak 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Sancaktepe ilçesinde MEB'e bağılı bir devlet okulunda 12. sınıfta eğitim gören 31 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar, bir hafta konuşma etkinliği ve akabindeki hafta etkinlik değerlendirmesi olacak şekilde toplam iki hafta konuşma etkinliği ve iki hafta da etkinlik değerlendirmeleri olacak şekilde dört haftada tamamlanmıştır. Uygulama sürecinde araştırmacı öğretmen ve öğrencilerin etkinliklere dair görüşleri alınmış ve süreç içerisinde konuşma etkinliklerine dair değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan etkinlikler ile konuşmacı öğrencilerin divan edebiyatı metinleriyle hazırlanmış konuşma metni etkinliklerinde aktif konuşma yapmaları istenmiş, dinleyici öğrencilerin de ellerindeki metinleri kullanarak konuşma diline odaklanmaları ve süreç içinde aktif kalmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Konuşma metni etkinlikleri, öğrenci ve öğretmen nüshası olmak üzere iki parçadan oluşmaktadır. Öğretmen nüshasında konuşma öncesi, sırası, sonrası soru ve cevapları; öğrenci nüshasında ise konuşma sırası görevi ve konuşma metni yer almıştır. Eylem araştırması yöntemiyle uygulanan etkinlikler iki kez aynı öğrenci grubuna uygulanmış ve her uygulama sonrası öğrencilere değerlendirme formları dağıtılmıştır. Öğrencilerden alınan dönütler çerçevesinde uygulamada iyileştirmeler yapılmış ve konuşma metni etkinlik tasarımları yeniden yapılandırılmıştır. Araştırma neticesinde konuşma metni etkinliklerinin haftada bir ders saati içinde hem uygulanabilir olduğu hem de ölçme ve değerlendirme işleminin yapılabilir olduğu tespit edilmiştir. Böylece klasik uygulamadaki bireysel ve subjektif ölçütler (beden dili, konuya hakimiyet

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Divan edebiyatı metinleriyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin üst düzey düşünme becerilerine etkisi" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

Etik İzni: Marmara Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 02.04.2024 tarihli, 04-38 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %22

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059765>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye) / Professor, Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Istanbul, Turkey), **eposta:** abenzer@marmara.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3579-3699>, **ROR ID:** <https://ror.org/02kswqa67>, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossref Funder ID:** 501100008386

³ Yüksek lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (İstanbul, Türkiye) / Master's Student, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Education (Istanbul, Turkey), **eposta:** volkan-ulu@hotmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0009-5576-9646>, **ROR ID:** <https://ror.org/02kswqa67>, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossref Funder ID:** 501100008386

gibi) yerine üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulduğu yeni tasarımın okullarda uygulanması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: konuşma metni, konuşma sınavı, üst düzey düşünme becerileri, divan edebiyatı.

Speaking Lesson Activity Design with Divan Literature Texts⁴

Abstract

This study was designed to show the effects of speaking activities created from divan literature texts on students' higher-level thinking skills. In the research, speaking activities were prepared with divan literature texts and applied to 12th grade students. The research was carried out on 31 students studying in the 12th grade at a public school affiliated to the Ministry of National Education in Sancaktepe district of Istanbul province in the spring semester of the 2023-2024 academic year. The applications were completed in four weeks, with one week of speaking activity and the following week of activity evaluation, with a total of two weeks of speaking activity and two weeks of activity evaluations. During the application process, the opinions of the researcher teacher and the students about the activities were taken and evaluations were made about the speaking activities during the process. With the activities created within the scope of the research, the speaker students were asked to speak actively in speaking text activities prepared with divan literature texts, and the listener students were tried to focus on the spoken language by using the texts they had and remain active during the process. Speech text activities consist of two parts: student and teacher copies. In the teacher's copy, questions and answers before, during and after the speech; The student copy included the speaking turn task and the speech text. The activities implemented with the action research method were implemented twice to the same group of students and evaluation forms were distributed to the students after each implementation. Improvements were made in the implementation within the framework of the feedback received from the students and the speech text activity designs were restructured. As a result of the research, it was determined that the speech text activities could be implemented in one lesson hour per week and that the measurement and evaluation process could be done. Thus, it was suggested that the new design, which employs higher-order thinking skills instead of individual and subjective criteria (such as body language, mastery of the subject) in classical implementation, be implemented in schools.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article was produced as part of the master's thesis titled " The Effect of Speaking Activities Prepared from Divan Literature Texts on Higher-Order Thinking Skills ". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

Ethics Approval: Ethical permission was granted by xxxx University Ethics Commission with the decision dated 02.04.2024 and numbered 04-38.

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %22

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 25.08.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059765>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Keywords: speech text, speaking exam, higher order thinking skills, divan literature.

Giriş

Konuşma, en aşağı iki kişinin düşündüklerini cümle dediğimiz kalıplar içerisinde şu veya bu şekilde fakat daima ses halinde birbirlerine anlatmalarının, kalplerini dökmelerinin, içlerini boşaltmalarının adıdır (Üçok, 2004: 17). İnsanoğlu dili kullanarak hayatını planlar, geçmişini hatırlar, fikir ve tecrübe alışverişinde bulunur, aşkını itiraf eder, nefretini haykırır (Tiryakiol, 2021: 1). İnsanların duygu ve düşüncelerini iyi bir şekilde paylaşabilmek, toplumda birey olarak yer edinebilmek için konuşma becerisine gereksinim duyulmaktadır. İnsanlar ne kadar çok donanıma sahip olsalar da o bilgiyi karşı tarafa verebilmek için, anlaşılabilirlik için güzel konuşmaya ihtiyaç duymaktadırlar.

Bir dili bilmek, çoğunlukla o dili konuşmak anlamına gelir. Yabancı dil ağırlıklı bölümlerde okuyan öğrencilere aileleri toplum içinde: “Benim çocuk İngilizce hazırlık okuyor. Hadi bakalım konuş biraz amcalara?” gibi sözlerle yabancı dili konuşabildiğini göstermek istiyorlar. Dünyada milyonlarca insan okuma ve yazma bilmemelerine rağmen günlük gereksinimlerini konuşarak giderirler. Zaten çocukların dil öğreniminde önce dinleme daha sonra konuşma gerçekleşir, bu da insan beyninin fonksiyonel bir özelliğidir.

Dil becerilerinden dinleme ve okuma “anlama”yı, konuşma ve yazma da “anlatma”yı oluşturmaktadır. Anlama becerilerinden “dinleme”, anlatma becerilerinden ise “konuşma” diğer dil becerilerinden önce kazanılmaktadır (Doğan, 2009: 186). Derslerde ve ders kitaplarında en az “anlama” kısmına verilen önem kadar “anlatma”nın da üzerinde durulması, öğrenci kazanımları açısından son derece elzem bir durumdur.

Dinleme ve konuşma becerisi, aileyle birlikte kazanılmakta ve bireyin yakın çevresindeki gelişim alanında ilerletilmektedir. Öğrencinin sosyokültürel çevresinin seviyesine göre çeşitli konuşma kusurlarının olması kaçınılmazdır. Öğretmenlerin bu konuşma kusurlarını tespit ederek öğrencilerin zayıf olan becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Richards’a göre (2003: 2) ilk olarak öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (akt. Doğan, 2009: 186). Öğrencilere uygulanacak konuşma eğitimleri; onların kolay, akıcı ve rahat konuşabilmelerine ortam yaratacak özellikte olmalıdır.

Öğretmenin davranışçı ve geleneksel bir yaklaşımla sınıfta yalnız kendisinin etkin olması ve konuşma etkinliklerinin sadece soru cevap şeklinde sınırlandırılması konuşma becerisinin gelişimine katkı sağlamamakta, hatta öğrencinin zamanla kendisini ifade etme konusunda özgüven kaybetmesine sebep olmaktadır (Demirkol ve Aytaş, 2023: 32). Gelecekte özgüveni yüksek ve kendini güzel ifade eden öğrenciler yetiştirebilmek için onların sınıf ortamında özgürce konuşmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermek gerekmektedir. Bu etkinliklerde soru cevap çalışmaları ise bu doğrultuda tek bir cevabı olan sorulardan oluşmamalıdır.

Konuşma faaliyetlerinin derslerde sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde en önemli aktör, öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan öğretmendir. Bu yüzden öğretmen konuşma becerisi geliştirici uygulamalarda yetkin olmalı ve kendine güvenmelidir. Bu konuda kendini geliştirmeli ve alandaki yeni çalışmalara hâkim olmalıdır. Öğretmen, öğrencilere konuşma etkinliklerini uygularken onların konuşma becerilerinin gelişimini doğru analiz etmeli, eksiklikleri doğru tespit etmeli ve bu eksikliklerin nasıl giderileceği konusunda hassas dokunuşlarla mevcut konuşma kusurlarına çözüm bulabilmelidir.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında (2018: 6) sekiz anahtar yetkinlik belirlenmekte ve bu yetkinliklerin başında da ana dilde iletişim becerisi tanımlanmaktadır. Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır. Görüldüğü üzere okulda geliştirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel becerinin öğrencinin okul sonrası yaşantısında hayatını önemli ölçüde etkilediği aşikârdır.

Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programında (TDEÖP), *Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar* başlığında 6. maddede konuşma etkinliklerine dair şu şekilde bilgilendirme yapılmıştır: Ünitelerdeki sözlü iletişim çalışmalarına ait açıklamalar dikkate alınarak konuşma ve dinleme uygulamaları aşamalı biçimde gerçekleştirilir. Her ünitenin başında, yapılacak sözlü iletişim çalışmaları planlanır, her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılması sağlanmalıdır. Ünitelerdeki sözlü iletişim tür ve tekniklerine dair tanıtıcı bilgiler verilmeli, gerekli görüldüğünde konuyla ilgili örnek video ve uygulamalardan yararlanılarak öğrencilerin konuşma ve dinleme tekniklerini kavramaları sağlanmalıdır (TDEÖP, 2018: 13). TDEÖP'nin 6. maddesine göre her öğrencinin bir dönemde en az bir sözlü iletişim uygulamasına katılması bekleniyor. Türk dili ve edebiyatı dersinde her dönem iki sınav yapılmakta ve bu iki sınavda da iki konuşma sınavı yapılması istenmektedir (MEB, 2023: 3). Ayrıca konuşma etkinlikleri, sadece ünite sonlarında *Yazma ve Sözlü İletişim* başlığı altında sadece bir hafta işlenmektedir. Her dönemde ortalama üç ünite bulunmakta ve o haftadaki yazma etkinliği kısmı çıkarıldığında konuşma etkinliklerine iki ya da üç ders saati kalmaktadır. Dönemde de altı ile dokuz ders saatine tekabül etmektedir. Konuşma etkinliği, öğrencilere ilgili üniteyle ilgili sunum yapma çalışması şeklinde uygulanmaktadır. Sınıf mevcutları dikkate alındığında TDEÖP'de belirtildiği gibi bir öğrencinin bir dönemde bir sözlü iletişim uygulamasının ötesine geçmesi imkânsız görülmektedir.

Yapılan uygulamanın sunum hazırlama çalışması şeklinde olması, bir öğrencinin aktif olup diğerlerinin dersi pasif geçirmesine sebep olmaktadır. Ayrıca bir uygulamayla da öğrencilerin aşağıdaki kazanımları edinmeleri hedeflenmektedir:

- C.1. 1. İletişim sürecini oluşturan öğeleri ve iletişimde dilin önemini belirler.
- C.1. 2. Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitesini ve türünü belirler.
- C.1. 3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.
- C.1. 4. Konuşma metnini planlar.
- C.1. 5. Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.
- C.1. 6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.
- C.1. 7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar.
- C.1. 8. Konuşma provası yapar.
- C.1. 9. Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.
- C.1. 10. Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.
- C.1. 11. Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır.
- C.1. 12. Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar.
- C.1. 13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.
- C.1. 14. Konuşmasında önemli noktaları vurgulayan ve konuşmayı takip etmeyi kolaylaştıran ifadeler kullanır.
- C.1. 15. Konuşmasını etkili bir biçimde sonlandırır.
- C.1. 16. Konuşmasında süreyi verimli kullanır.
- C.1. 17. Konuşmasında teknolojik araçları etkili biçimde kullanır.

Tüm mevcut kazanımların tek bir uygulamayla gerçekleşmesi zor görünmektedir. Ayrıca bir sözlü iletişim uygulamasının ardından bu kazanımları ölçme ve değerlendirme yapmak için bir dönemde iki konuşma sınavının yapılması da uygun olmamaktadır.

Konuşma sınavlarında her öğrenciye ortalama 3 dakika süre verilmektedir. 40 kişilik bir sınıfta toplam 120 dakikaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı öğrencilerin bu süreyi aşması, öğretmenin ölçme ve değerlendirme ölçeği tutması ve yoklama alması, ders defterinin doldurulması, sınıf yönetimi gibi başka faktörlerle zaman kayıplarının yaşanması dikkate alındığında haftada 5 ders saati olan Türk dili ve edebiyatı derslerinde her dönem 2 haftanın sadece konuşma sınavlarına ayrılması zarûrî görülmektedir. Dinleme sınavları ve yazılı sınavlar da dikkate alındığında önemli ölçüde ölçme ve değerlendirmeye ders saati ayrılmış olmaktadır. Dolayısıyla konuşma etkinliklerine haftada 1 ders saatinin ayrılması ayrıca ölçme ve değerlendirmenin de süreç içerisinde yapılması sağlıklı olacaktır. Zaten mevcut uygulamayla bir dönemde konuşma etkinlikleri ve konuşma sınavlarına toplamda en az 16 ders saati ayrılmaktadır. Bir eğitim öğretim döneminde 18 hafta olduğu göz önünde bulundurulursa 18 ders saatinin konuşma etkinliklerine ayrılması mevcut uygulamayla denk olacaktır. Zaten süreç içerisinde değerlendirme yapıp her öğrencinin aktif olduğu konuşma etkinliklerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Konuşma becerisi, dersin olağan akışında konular işlenirken gelişigüzel birkaç bilgi ve nasihat ile öğrencilere kazandırılmaz. Göğüş'e göre (1978: 177) konuşma dersi için 1 ders saati ayrılmalı ve ders dışı etkinlikleri için de ayrıca zaman belirlenmelidir. Yılmaz'a göre (2020: 28) yeni jenerasyonun dikkat aralığı, güneşin batışını izleyecek kadar kısalmış durumdadır. Buradan hareketle öğrencilerin sadece konuşma becerilerine odaklanılacağı etkinliklerin düzenlenmesi ve bu etkinliklerin de sadece konuşma dersi çatısı altında gerçekleştirilmesi elzemdir. Konuşma derslerindeki etkinlikler, planlı ve uygulamaya dayalı bir şekilde yürütülmeli; belli bir amaç dahilinde oyun havası içinde öğrencilerin keyif alacağı ve sınıf arkadaşlarıyla konuşarak konuşma becerisini geliştirici şekilde düzenlenmelidir.

Amaç

Konuşma becerisi, dört temel dil yetkinliği içerisinde hayatta en çok kullandığımız dil becerilerinden biridir. Konuşma becerisi, spor salonunda kas yapmaktan farksızdır. Nasıl ki göğüş kaslarımızın gelişmesini isteyip daha çok göğüş çalışırsak konuşma becerisinin de gelişmesini istiyorsak daha fazla konuşma etkinliği yapılması gerekmektedir. Yapılan etkinliklerin de gerçek hayattan kopuk olmaması, öğrencinin oyun havası içinde etkinliğe istekli katılması ve sıkılmaması, etkinlik sürecinde sınıfta herkesin aktif olduğu keyifli ve verimli bir ortamın olması gerekmektedir.

Konuşma becerisi psikomotor ve bilişsel bir beceridir. Tüm bu becerileri içeren konuşma etkinliklerinin planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu yüzden hazırlanmış olan konuşma etkinliklerinde bilişsel olarak yorumlama, anlama, farklı kullanımları bulabilme, eleştirme, kelime bilgisi, alternatifleri bulabilme, yaratıcılık, analiz, analitik düşünme, karşılaştırma gibi kazanımların yanında psikomotor olarak telaffuz, beden dili gibi jest ve mimiklerin kullanıldığı beceriler geliştirilmeye çalışılacaktır. Araştırmada özellikle üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dayalı sorular hazırlanarak bu soruların öğrencilerin konuşma becerileri üzerindeki etkisi gözlemlenecektir.

Öğrenciler, derslerde hata yaparım korkusuyla ya da gülünç duruma düşerim kaygısıyla söz hakkı alma konusunda pasif kalabilmektedirler. Kötü bir konuşma yaparsam sınıfta alay konusu olurum, ben konuşurken diğer öğrenciler gülüşmeye başlar gibi sosyal baskı ve psikolojik engeller neticesinde çoğu öğrenci fikirlerini beyan etme konusunda direnç göstermektedir ve derslerde sessiz kalmayı tercih

etmektedir. Bu konuda konuşma derslerinde öğrencilerin konuşma engellerini aşmaları noktasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerindeki eksik yönlerini tespit etmeli ve bu eksikliklerin giderilebilmesi için de öğrenciyi sürekli desteklemelidir. Öğrencilerin konuşma kaygısı yaşamaması, konuşma becerilerini kazanmaları noktasında en büyük engellerden biridir. Öğrenciler topluluk önünde konuşurken kaygılanarak ve heyecanlanarak normalde yapabileceği konuşmaları gerçekleştirememektedir. Öğretmen; sınıfta en heyecanlı, kaygılı, çekingen öğrencinin dahi konuşma yapabileceği bir sınıf iklimi oluşturmalıdır.

Etkinlik, konuşmacı öğrencilerin aktif konuşma yaptığı diğer öğrencilerin ise ellerindeki metinleri kullanarak konuşma diline odaklandığı bir tasarım olduğu için “konuşma metni etkinliği” şeklinde adlandırılmıştır (Benzer, 2020b: 295). Konuşma diline göre yazı dili daha bilgilendirici ve nettir. Diğer taraftan yazı diline nazaran konuşma dili de daha etkileşimsel ve iletişimseldir. Bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda konuşma etkinliklerinin bir metinden hareketle uygulanması ve metinle ilgili konuşma öncesi, sırası ve sonrası sorularıyla öğrencilerin konuşurularak çeşitli kazanımların sağlanması hedeflenmektedir. Sorulardaki asıl amaç, doğru-yanlış cevaplardan ziyade öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici konuşmalar yapmasıdır.

Öğrencinin konuşma metnine hazırlıklı gelmesi, hazırlıksız bir konuşmanın yaratacağı olumsuz etkileri en aza indirecektir. Ayrıca eğitim yaşantısı boyunca öğrenci, konuşma becerisi ve bilişsel donanımı yönünden desteklenmelidir. Tamamen hazırlıksız konuşma tabiri, çok doğru bir söylem değildir. Öğrencinin yaşantısı boyunca oluşturduğu ve zamanla geliştirdiği bir hazırbulunuşluğu vardır. Bu çalışmada öğrenciler, konuşma metnini hazırlıklı gelerek seslendirecektir ama uygulamadaki tüm soruları hazırlıksız cevaplayacaktır. Böylece hem hazırlıklı hem de hazırlıksız konuşma yapılarak konuşma becerilerinin çok yönlü geliştirilmesi amaçlanacaktır.

Türkçe; toplum içinde iletişim kurma, bu iletişimi anlamlandırma ve kültürel unsurlarımızın nesilden nesile aktarılmasına liderlik ve eşlik eder. Dilin öğretimi ve geliştirilmesi eğitim sistemimizin temel politikalarından biridir. Bu nedenle Türkçenin etkili kullanılmasına yönelik becerilerin kazandırılması tüm derslerin ortak hedefidir (MEB, 2024: 3). Öğrencilerin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde konuşma becerilerini geliştirici etkinlikler uygulaması, diğer derslerde de sarmal şekilde konuşma becerilerini aktif kullanmalarını sağlayacak ve gelişim yayılarak devam edecektir. Bu yüzden konuşma becerisinin gelişimi, öğrencinin eğitim yaşamında ve sosyal hayatının her alanında ona fayda sağlayacak, kendini daha iyi ifade ederek toplum içinde var olmasını sağlayacaktır.

Yöntem

Araştırmada eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Beyhan’a göre (2013: 68) eylem araştırması; öğretmen, yönetici vb. uygulayıcıların kendi durumlarını veya yaşadıkları sorunları tanımlama, değiştirme ve geliştirme amacıyla bilimsel araştırma süreçleri kapsamında diğer uygulayıcılarla iş birliğinde bulunarak yaptıkları araştırmalardır. Sonuçta öğretmenin dersinde karşılaştığı bir sorunu, yine kendisinin sınıfta çeşitli uygulamalarla tespit ve tahlil etmesi en doğrusudur.

Bu araştırmada konuşma metni etkinlikleri hazırlanmış, uygulanmış ve sonrasında üst düzey düşünme becerilerine etkisi değerlendirilerek nasıl çalıştığına bakılmıştır. Sonraki uygulamada eksik yönler giderildi, aksayan kısımlar çıkarıldı ve lise öğrencilerinin sevecek uygulayacağı konuşma etkinliği tasarımlarına ulaşılmaya çalışıldı.

Araştırma Süreci

Araştırma sürecinin ilk aşamasında etkinlik tasarımı ve uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Etkinlik tasarımı için seçilen divan edebiyatı metinleri ile konuşma metinleri tasarlanarak konuşma öncesi, sırası, sonrası yapılacaklar ve sorulara yönelik bir uygulama yönergesi hazırlanmıştır. Etkinlik tasarımında yer alacak konuşma metinleri için farklı şairlere ait gazel ve kaside nazım biçimlerinde şiirlere yer verilmiştir. Etkinliklerde yer alacak görev ve sorular hazırlanırken *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programında* (MEB, 2018) yer alan amaç ve kazanımlar dikkate alınmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile etkinliklerin uygulandığı öğrenciler, sürece yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Alınan görüşler kodlanmış, kodlamalardan belli temalara ulaşılmıştır.

Araştırmada etkinliğin tasarlanmasından çıktılarının alınmasına kadarki süreç aşağıdaki tabloda basamaklandırılmış bir biçimde gösterilmektedir:

Tablo 1. Araştırma Süreci

Etkinlik tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> Divan edebiyatı metinlerinin seçilerek sınıf seviyesine göre belirlenmesi. Konuşma öncesi ve sonrası soruları ile konuşma sırası görevinin hazırlanması. Uygulama yönergesinin hazırlanması.
Etkinliklerin kontrol edilmesi ve uygulanması	<ul style="list-style-type: none"> Hazırlanan etkinliklerin ve uygulama yönergesinin uzman görüşleri ile değerlendirilmesi. İki farklı uygulamanın iki kez aynı öğrenci grubuna uygulanması.
Uygulama sonrası	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencilere yarı yapılandırılmış etkinlik değerlendirme formlarının doldurulması.
Etkinliklerin güncellenmesi	<ul style="list-style-type: none"> Uygulamalar sonrası etkinliklerin ve uygulama yönergelerinin öğrenci ve uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.

Araştırmada Kullanılan Metinler

Konuşma etkinlikleri tasarımları, divan edebiyatı metinleri üzerine inşa edilmiştir. Uygulanan iki konuşma etkinliği için iki farklı şairden metinler alınmıştır. Birinci etkinlik için Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* şiirinin ilk beş beyti, ikinci etkinlik için ise Bâkî'nin "*Sâkî zamân-ı 'ayş-ı mey-i hoşgüvârdur*" dizesiyle başlayan gazeli seçilmiş ve bu divan şiirlerinden konuşma etkinlikleri oluşturulmuştur. Metinlerin seçiminde Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinden ve bir yüksek lisans ile bir de doktora öğrencisinden uzman görüşleri alınmıştır. Farklı kaynak kitaplardan da divan edebiyatı ünitelerindeki metinler incelenerek seçilen şiirlerin öğrenci seviyesine uygunluğu gözlemlenmiştir.

Divan edebiyatının biçim ve içerik özelliklerini, bu zengin kültürel mirası öğrencinin seviyesine uygun ortak bir dil geliştirerek vermek gerekmektedir. Etkinlik tasarımlarında seçilen divan edebiyatı metinleri üzerine öğrenciler konuşturulmuş ve yapılan konuşmalarda öğretmen ara ara bilgilendirmeler yapsa da öğrencilerden divan edebiyatına dair teknik bilgiler istenmemiştir. Bilkan'a göre (2006: 11) edebiyat kitaplarının muhtevasını, teoriye boğmadan ve muhatabın dil, düşünce ve duygu bakımından edebî eserlerden haz almasına özen göstererek oluşturmalıyız. Aşırı kuram bilgisi, Arapça ve Farsça kelime izahı, şairin edebî anlayışı ve edebiyat tarihi bilgisi gibi malumat deryasını bir kenara bırakarak öğrencilerin edebiyattan keyif alacağı şekilde ders kitaplarının tasarlanması gerekmektedir.

Araştırmada Kullanılan Konuşma Stratejileri

İlkokul ve ortaokul tüm kademe *Türkçe Dersi Öğretim Programında* (TDÖP) konuşma stratejileri geçmekte ve ders kitaplarında da konuşma stratejilerine dair etkinlikler bulunmaktadır (TDÖP, 2019: 20, 22, 28, 32, 37, 41, 45, 49). 12. sınıf kademesi için TDEÖP 2018’de konuşma stratejileri ibaresi yer almaktadır ancak içerikteki uygulamalarda konuşma stratejilerine yer verilmemektedir. 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabında ünite sonlarında geçen *Sözlü İletişim* başlığıyla bazı konuşma etkinlikleri verilmektedir. Bu etkinlikler genellikle sunum yapma, drama çalışmaları, slayt üzerinden sunu çalışmaları şeklindeki etkinliklerdir. 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabında birinci ünite sonundaki konuşma etkinliği şu şekildedir (Batur ve Elbay, 2023: 31):

Hayatımıza sonradan giren teknolojik terimler üzerine bir sunum hazırlayınız. Sunum sırasında teknolojik terimlerin yazılış ve telaffuzlarına uyunuz. Ayrıca sunum esnasında beden dili ve diksiyon kurallarına dikkat ederek teknolojik aletlerden yararlanınız. Sunum esnasında etkin dinleme yaparak sunum performansına dair notlar alınız. Aldığınız notları sınıf arkadaşlarınızla paylaşınız.

Öğrencilerden uygulanması istenilen yukarıdaki konuşma etkinliğine baktığımızda herhangi bir konuşma stratejisine değinilmemiştir. 12. sınıf Türk dili ve edebiyatı ders kitabının hiçbir konuşma etkinliğinde de konuşma stratejisi ibaresi yer almamaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı (2024), anlama ve anlatma olmak üzere iki temel beceri üzerine yapılandırılmıştır. Anlama becerileri (okuma ve dinleme/izleme) *Metin Tahlili*, anlatma becerileri (konuşma ve yazma) *Edebiyat Atölyesi* başlıklarıyla ifade edilmiştir (TDEÖP, 2024: 4). TDEÖP 2024’te *Öğrenme Çıktıları* başlığı altında dört temel beceriye ait kazanımlar verilmektedir. Konuşma becerisine ait kazanımlardan “TDE3.1. Seçim yapar.” alt başlığındaki kazanım maddelerinden üçüncüsü, “Konuşmanın türünü, yöntem ve stratejisini belirler.” şeklindedir. Sadece hazırlık sınıfı üçüncü temada “Bu kapsamda öğrencilerin dinleme/izleme metninin içeriğine yönelik görüşlerini eleştirel konuşma çerçevesinde ifade etmesi sağlanır (E3.10).” şeklinde bir konuşma stratejisinden bahsedilmektedir (TDEÖP, 2024: 54). Konuşma stratejisi ibaresi geçen diğer tüm kazanımlarda öğrencilerden kullanacağı stratejiyi kendisinin belirlemesi istenmekte ve herhangi bir konuşma stratejisinden bahsedilmemektedir. TDEÖP 2024’te öğrencinin konuşma stratejilerini alt kademe öğrenip geldiği ve lise kademesinde derslerde yapacağı konuşmanın niteliğine göre kullanacağı stratejiyi de kendisinin belirlemesi gerektiği öngörülmüştür.

Divan edebiyatı metinleri üzerinden hazırlanmış konuşma etkinlikleri tasarımlarında konuşma sırası görevinde öğrencilerden konuşma stratejilerini kullanarak verilen görevi tamamlamaları istenmiştir. Uygulanan dört konuşma etkinliğinde aşağıdaki tabloda hangi konuşma stratejilerine yer verildiği gösterilmektedir:

Tablo 2. Etkinliklerde Kullanılan Konuşma Stratejileri

Konuşma Metni Etkinlikleri	Konuşma Stratejileri
1. Fuzûlî'nin <i>Su Kasidesi</i> Adlı Eserinin İlk Beş Beytinden Oluşturulmuş Konuşma Etkinliği	Katılımlı Konuşma
2. Bâkî'nin " <i>Sâkî zamân-ı 'ayş-ı mey-i hoşgüvârdur</i> " Dizesiyle Başlayan Gazelinden Oluşturulmuş Konuşma Etkinliği	Katılımlı Konuşma

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'da görev yapan bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile araştırmaya katılan Sancaktepe'de bir lisenin 12. sınıf düzeyindeki 31 öğrencidir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellikler	Gruplar	Sayısı
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	11
Öğretmenin Mesleki Tecrübesi	10-15	1

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Türk dili ve edebiyatı derslerinde konuşma eğitiminin durumunu tespit etmek için bir etkinlik tasarımı yapılmıştır. Eylem araştırmasının her bir döngüsü için öğrencilerden sürece dönük görüş almak amacıyla bir araştırmacı günlüğü hazırlanmıştır. Hazırlanan araştırmacı günlüğü sayesinde araştırmacı öğretmen tarafından uygulamaya dönük notlar alınmış ve öğrencilerin etkinliklere karşı duygu ve düşünceleri tespit edilmiştir.

Hazırlanan çalışmalar ve anketler, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü anket araştırma izni (06.03.2024 tarihli 98116434/4 sayılı izin) alındıktan sonra 2024 yılının nisan ve mayıs aylarında uygulanmıştır. Uygulanan her etkinlikten sonra hazırlanan anketler öğrencilere uygulanmış ve veriler gönüllülük esasına göre öğrencilerden toplanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında ihtiyaç analizini yapabilmek için veri toplamada yarı yapılandırılmış anket formu hazırlanmıştır. Konuşma etkinlikleri uygulandıktan sonra öğrencilerin etkinlikleri değerlendirmesi için hazırlanan formlarda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Konuşma öncesi soruları ilginizi çekerek konuya motive olmanızı sağladı mı?
2. Konuşma sırası sorusu metni okurken daha aktif olmanı sağladı mı?
3. Konuşma sonrası soruları bilişsel becerilerimi geliştirmem konusunda faydalı mıdır?
4. Etkinliğin süresi yeterli midir? Etkinliği eğlenceli ve bilgilendirici buldunuz mu?
5. Etkinliğin genel olarak iyi düzenlendiğini düşünüyor musunuz? Duygu ve düşüncelerinizi belirtiniz.

Ayrıca araştırmanın amacına ulaşabilmesi için konuşma sonrası sorularının niteliklerini ölçmek amacıyla 6 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Hazırlanan formda öğrencilere şu sorular sorulmuştur:

1. En zor soru hangisidir?
2. En kolay soru hangisidir?
3. En gereksiz soru hangisidir?
4. En beğendiğiniz soru hangisidir?
5. En faydalı bulduğunuz soru hangisidir?
6. Dil bilgisi soruları hakkında ne düşünüyorsunuz?

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada Türk dili ve edebiyatı derslerinde konuşma eğitiminin durumunu tespit etmek için

yapılan ihtiyaç analizi, olgu bilimsel bir araştırmadır. Olgu bilim araştırmaları, sınıf ortamında büyük gruplara uygulanma imkânı olduğundan ve uygulama pratikliği sağlamasından dolayı tercih edilmiştir.

Hazırlanan konuşma etkinlikleri, öğrencilere uygulanmış ve her çalışmanın ardından değerlendirme anketi yapılarak veriler gönüllülük esasına göre öğrencilerden toplanmıştır. Uygulamalar, bir hafta etkinlik ve ardındaki hafta çalışmanın değerlendirmesi şeklinde alınan dönütler çerçevesinde gerekli iyileştirmeler yapılarak sürdürülmüştür.

Divan edebiyatı metinlerinden hazırlanan konuşma etkinliklerinin ne derece amaca hizmet ettiğini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından etkinlik değerlendirme formları hazırlanmıştır. Sorular; konuşma öncesi, sırası, sonrası soruları nitelikleri, etkinlik süresi ve kalitesi, duygu ve düşünceler gibi temalardan oluşmaktadır. Form, etkinliği yapan 31 öğrenciye sunulmuş ve gelen her bir dönüt karşılaştırmalı olarak tahlil ve tasnif edilmiştir. Alınan cevaplar, kodlanarak tablo şeklinde sıralanmış ve sıklıkları yüzde olarak belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada ihtiyaç analizi yapmak için kullanılan anketlerin değerlendirilmesinde, nitel bir araştırma olmasından ve veriler toplanırken farklı soru tiplerinin olmasından dolayı içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022: 273).

Anketteki açık uçlu sorular için ihtiyaç analizi kullanılmış ve veriler açık kodlama tekniği aracılığıyla analiz edilmiştir. Öğrenciler sınıf yoklama listesindeki sıralarına göre Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö31 şeklinde gösterilmiştir. Kodlama tekniğinde belli bir veri parçasına kavramsal etiketler eklenerek çözümleme gerçekleştirilir (Urquhart, 2018: 41). Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar neticesinde elde edilen bulgulardan çıkarılan ortak temalar vasıtasıyla içerik çözümlemesi yapılarak kodlar oluşturulmuştur. Çalışmada kodlar, sıklıklarıyla birlikte yukarıdan aşağı şekilde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır. Her kodun kullanılma sıklığı yüzdesiyle birlikte verilmiştir.

Konuşma Metni Etkinliğinin Tasarımı

Konuşma etkinliği yönergesi ile hazırlanan konuşma etkinlikleri makalenin 1. Ek ve 2. Ek kısmında verilmiştir. Etkinlik tasarımında Benzer (2023)'in ortaokul düzeyi için geliştirdiği etkinlik tasarımı dikkate alınmıştır. Etkinlik üç aşamadan oluşmaktadır:

Konuşma Öncesi

Konuşma öncesinde, öğrencilerin konuşmaya dair akıl yürütmelerini sağlayacak iki adet hazırlık sorusu bulunmaktadır. Öğretmen soruları sözlü olarak sınıfa yöneltilir. Konuşma öncesi sorularıyla amaç öğrencilerin konuya ilgililerini çekerek onları motive etmektir, bu yüzden bu soruların net bir cevabı yoktur.

Konuşma Sırası

Bu bölümde öğretmenin, konuşmacı öğrencilerin ve dinleyici pozisyonundaki öğrencilerin rolleri

farklıdır.

Öğretmenin rolü: Öğretmen, iki nüshadan oluşan konuşma metnini hazırlar. Öğretmen nüshası elinde kalır, öğrenci nüshasını ise sınıftaki öğrenci sayısı kadar çoğaltır. Konuşmacı durumundaki öğrenciler tahtaya çıkar, dinleyici durumundaki sınıfın geriye kalan öğrencileri de metni takip ederek konuşma sırası görevlerini gerçekleştirirler. Böylece dinleyici gruptaki sınıfın diğer öğrencileri de aktif tutulmuş olur.

Konuşmacı öğrencilerin rolü: Derse gelmeden bir gün önce öğretmen tarafından verilen metni okuyan öğrenciler, konuşma metnini vurgu ve tonlamaya dikkat ederek seslendirirler. Konuşmacı öğrenciler, dersi anlatan öğretmen gibi jest ve mimiklerini doğru kullanarak konuşmalarını gerçekleştirirler. Sonra da konuşma sonrası sorularına yanıt verirler.

Dinleyici öğrencilerin rolü: Hem konuşma stratejilerini kullanarak konuşma sırası görevlerini yerine getirirler hem de konuşmacı arkadaşlarını dikkatlice dinlerler. Konuşmacıların telaffuzlarına, dil özelliklerine ve farklı kelime seçmelerine odaklanırlar ve sonra da konuşma sonrası sorularına yanıt verirler.

Konuşma Sonrası

Konuşma sonrası aşaması, bilişsel olarak öğrencilerin konuşma dili farkındalığını kazanma aşamasıdır. Konuşma sonrasındaki üst düzey düşünme becerilerini geliştirici sorular ile öğrencilerin; konuşmaları anlama, yorum yapma, değerlendirme, analiz yapma, eleştirme, alternatif bulabilme ve yaratıcılık yapmaları hedeflenmektedir.

Bulgular

Bulgular; etkinlik uygulamaları ve öğrenci değerlendirme formlarından oluşmaktadır:

Birinci Etkinlik:

Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* Adlı Eseri

Divan edebiyatı metinlerinden hazırlanmış konuşma etkinlikleri tasarımlarının ilki Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* adlı eserinin ilk beş beytinden hazırlanmıştır. Öğrencilerin telaffuzda çok zorlanmaması için ilk beş beyit seçilmiştir. Birinci etkinlik olan Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* adlı eserinin ilk beş beytinden tasarlanmış konuşma etkinliği öğretmen ve öğrenci formu olmak üzere iki nüshası, *EK.2. Divan Edebiyatı Metinlerinden Hazırlanmış Konuşma Etkinlikleri Tasarımları* başlığında çalışmanın sonunda bulunmaktadır.

Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* adlı eserinin ilk beş beytinden hazırlanan ilk konuşma etkinliği, çalışma grubunda olan 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerden Ö7, Ö9, Ö14, Ö29 olarak kodlanmış dört konuşmacı öğrenciyle uygulanmış ve öğrencilerin konuşma öncesi, sırası ve sonrası sorularına verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda gösterilmiştir.

Konuşma Öncesi Sorularına Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Soru 1. Edebiyatta Hazreti Muhammed'i (sav) övme amacıyla yazılan şiirlere "naat" adı verilmektedir.

Peygamberi öven bir naat yazmak isteseydiniz nelerden bahsetmek isterdiniz?

Ö7: Onun yüzünün güzelliğinden bahsetmek isterdim. Yüzündeki güzelliğin içinin güzelliğinin yansımaları olduğunu göstermek için.

Ö9: Çevresindekilerle olan ilişkilerinden bahsetmek isterdim. Herkese örnek olması için onun çevresiyle nasıl ilişki kurduğunu göstermek isterdim.

Ö14: Karakterinden, huyundan bahsetmek isterdim. Onun güzel huyunu herkese anlatmak isterdim ki insanlar model alabilsinler diye.

Ö29: Onun davranışlarından bahsetmek isterdim. Çünkü insanlığa verdiği mesajlar onun hayatından anlaşılır.

Soru 2. Aşk konulu bir divan şiiri yazsaydınız sevgilinin güzellik unsurlarından daha çok hangilerini kullanırdınız?

Ö7: Saçlarından bahsedirdim. Sevgilinin kıvrık ve kabarık saçlarının bendeki etkisinden bahsetmek isterdim.

Ö9: Yüzünün güzelliğinden bahsetmek isterdim. Yüzündeki güzelliğin nasıl içimi ısıttığını anlatır ve ona olan sevgimden bahsedirdim.

Ö14: Gözlerinin güzelliğini anlatırdım. Mavi ve büyük gözüne baktığımda hissettiklerimi anlatırdım.

Ö29: Boyundan bahsedirdim. Uzun boyunu anlatırdım ve endamının güzelliğinden bahsedirdim.

Konuşma Sırası Görevine Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Soru 1. Konuşmayı takip ederken katılımlı konuşma stratejisinden yararlanarak aruz vezninin imla ve telaffuzla ilişkisinin olup olmadığını sorgulayınız. Şiirde kullanılan aruz kalıbının (fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilâtün/ fâ'ilün) şiire nasıl bir ahenk kattığını değerlendiriniz.

Ö7: Aruz ölçüsü, şiirde duraklamaları ve vurgulamaları belirtir. Şiirin daha ahenkli söylenmesini sağlar.

Ö9: Aruz ölçüsüyle yazılan şiirler pek anlaşılmıyor, ama kulağa hoş geliyor. Bu da aruz ölçüsünün şiire müzikal bir değer kattığını gösteriyor.

Ö14: Aruz ölçüsünün kalıpları şiirde ritim oluşturuyor. Ben de aruz ölçüsünün şiire ezgi kattığını söylemek istiyorum.

Ö29: Arkadaşlarımın dediği gibi aruz ölçüsünün şiire ahenk katarak şiirin müzikal değerini arttırdığını düşünüyorum hocam.

Konuşma Sonrası Sorularına Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Soru 1. Divan şiirinde şiirlerin bir başlığı yoktur. Fuzuli'nin bu eserinin "Su Kasidesi" başlığıyla anılmasının sebebini söyleyiniz? (Analiz)

Ö7: Peygamber efendimize yazıldığı için su temizdir, temizliği temsil eder. O yüzden böyle bir başlık kullanılmıştır. Aynı zamanda su birçok ihtiyacı karşılar.

Ö9: "Su" kelimesinin sürekli tekrar etmesi ve her şeyi suyla birleştirmesi olabilir. Su gibi akıp gittiğinden de "Su Kasidesi" denmiş olabilir.

Ö14: Şiirde Fuzûlî, anlatmak istediği duyguyu, övgüyü suya benzeterek yaptığı için kasideye "Su Kasidesi" denilmiş olabilir.

Ö29: Özellikle bir kavram övüldüğü için başlık konmuş olabilir ve "Su Kasidesi" adını almasının sebebi de aslında su ile çok bir anlamı olmayıp Peygamber'imize yapılan naatı güzel bir şekilde dile getirmek için olabilir. Hitap edilen kişiye aşkı çeşitli söz sanatları ile dile getirmiştir.

Soru 2. Birinci beyitte “eşkten” kelimesinde ünsüz sertleşmesi olmamıştır. Bunun sebebini açıklayınız? (Dil Bilgisi)

Ö7: Azeri Türkçesi olduğu için bizim dil bilgimiz geçerli değil.

Ö9: Türkçeye “gözyaşı” olarak geçtiğinden olabilir. Divan şiirlerinde bazen daha çok vurguyu hissettirmek için sertleşmemiş olabilir.

Ö14: “Eşkten” kelimesinde ünsüz sertleşmesinin olmamasının sebebi, kasidenin aruz ölçüsüyle yazılmasıdır. Kelime Türkçe olmadığı için ve okunurken böyle daha kolay okunduğu için böyle yazılmış olabilir.

Ö29: Türkçe bir kelime olmadığı için farklı dilden Türkçeye geçerken kelime yazımında değişiklikler olabilir ya da beyit içinde anlam bütünlüğünü sağlaması adına bir değişiklik olmuş olabilir.

Soru 3. Birinci beyitte hangi iki kavram arasında tezatlık ilişkisi kurulmuştur? Bu iki kavramla vurgulanmak istenen duyguyu belirtiniz. (Değerlendirme)

Ö7: “Ateş” ve “su”. Eserde iki uç noktayı da vurgulamak istemiştir. Maneviyat olarak derdine derman bulamayacağını belirtmiş.

Ö9: “Ateş” ve “su” kelimeleri tezattır. İçindeki ateşi, manevi ateşin suyunun söndürmeyeceğini söyler. Maddi suyun, manevi ateşi söndürmeyeceğini söyler. Söndürülemeyen sevgi, aşktan bahseder.

Ö14: Tezat olan iki kelime “ateş” ve “su”dur. Aslında burada ateş derken sevgisinden ve bu sevgisinin ne kadar yoğun olduğunu anlatmış, bu duyguya hiçbir şeyin yani suyun bile çare olamayacağını vurgulamıştır.

Ö29: “Ateş” ve “su” kelimesi arasında tezatlık vardır. Yani demek istenen gönlündeki aşk ateşinin hiçbir su ile sönmeyeceğini, akan gözyaşının dahi etkisinin olmadığından bahsediyor.

Soru 4. Birinci beyitte dilimizdeki kullanımı “tutuşan” olan “dutuşan” kelimesinde kelime başında t-d değişimi olmuştur. Türkiye Türkçesi ağızlarında buna benzer kullanımları örnek vererek ifade ediniz. (Farklı Kullanımları Bulabilme)

Ö7: Kardeş, gardaş; taş, daş; kaymak, gaymak; sopa, zopa. İki yörenin ağızlarının farklı olduğu için.

Ö9: Aclığın var mı? Bağa bak.

Ö14: Tutuver, dutuver; katmak, gatmak; kızmak, gızmak.

Ö29: “Ne yapıyorsun?” yerine “nörüyon” denir.

Soru 5. Fuzuli, kasidenin ilk beytinde neden “göz”üne hitap ederek başlamıştır? Siz olsaydınız hangi organınıza hitap ederdingiz? (Yaratıcılık)

Ö7: Çünkü hayatı bilmesi, tanınması için gözüne ihtiyacı vardır. Sorunları görüp, bilip çözmeye çalışmak için görmek gerek. Ben kulağıma hitap ederdim, çünkü öncelikle duymak gerek.

Ö9: Dudaklarına hitap ederdim. Bana göre gülüş, dudakta başlar. Gülüş biterse aşk da biter bence.

Ö14: Gönlündeki ateşe çare olabilmesi için gözyaşlarından bahsettiği için ilk beyitte göze hitap etmiştir. Ben ilk kulağa hitap ederdim, çünkü bu kadar sevgi duyduğum insanın her zaman sesini duymak isterim.

Ö29: Bence göze hitap etmesi duygu değişimi yaşarken ilk olarak gözümüze yansıdığı için hitap etmiş olabilir. Üzülünce gözlerin dolması, kızınca gözlerdeki ateş ya da mutlu iken gözlerindeki ışıltı her şeyi belirtir. Büyük ihtimalle dişlere hitap ederdim.

Soru 6. Birinci beyitte “saçma” kelimesinin anlamını metindeki bağlamından hareketle tahmin ediniz. (Kelime Bilgisi)

Ö7: “Saçma” kelimesi; suyu dökmek, boşaltmak anlamına gelir. Ama mecaz anlamda kullanılmıştır.

Asıl metindeki anlamı derdime derman bulmaya çalışmadır.

Ö9: Dağıtmak, yaymak anlamında kullanılmış olabilir. Metinde ama abartma olarak kullanılmış.

Ö14: “Saçma” kelimesi burada gönlündeki ateşi söndürebilmesi için gözyaşlarını dökmek anlamında kullanılmıştır.

Ö29: Gönlündeki ateşlere su serpmeye, benim gönlümdeki yara senin saçtığın su ile sönmez, denilebilir.

Soru 7. Türkçede ekler kullanıldığı cümleye göre farklı işlevlerde kullanılabilir. Birinci beyitte “-ki” eki hangi işlevde kullanılmıştır? (Dil Bilgisi)

Ö7: “Gönlümdeki oklar” kelimesinde sıfat yapmıştır.

Ö9: Sıfat.

Ö14: Sıfat yapan “-ki” olarak kullanılmıştır. “Gönlümdeki ateş” işaret sıfatı.

Ö29: Sıfat yapan “-ki” eki kullanılmış.

Soru 8. Birinci beyitte içine (gönlüne) gözyaşlarını akıtan şair, ikinci beyitte neden gözyaşlarını dışarıya akıttığını tartışınız? (Analiz)

Ö7: Birinci beyitte sıkıntıları, dertleri içinde tutmuştur. İkinci beyitte ise artık sıkıntıları içinde tutamamıştır. Yani dünyayı insanların derdi mi kaplamıştır, yoksa bu dünya zaten başlıca insanları derde, sıkıntıya mı sokuyordur.

Ö9: Gözyaşı akıtmak ilk içte olur bana göre, ama artık o kadar fazla ağlamış ki gözyaşları dışa taşmıştır. Gökyüzünü gözyaşlarından dolayı su gibi görmeye başlar.

Ö14: Birinci beyitte gönlündeki ateşi söndürebilmek için o kadar çok gözyaşı dökmüştür ki gönlüne ama bu yaşları işe yaramamış, ateşi söndürememiştir. Bu yüzden artık gözyaşları gözlerinden sel olup akmıştır.

Ö29: Gönlüne akıttığı gözyaşlarına çare bulamadığından dolayı gözyaşlarını dışa akıtarak gökyüzüne benzetme, bağdaştırma yapmıştır. İçindeki derdini dışa vurarak herkese duyurmak istemiş olabilir.

Soru 9. İkinci beyitte geçen “bilmezem” kelimesinin bizim yazı dilindeki karşılığı nedir? (Telaffuz)

Ö7: Bilmezem, bilmem.

Ö9: Bilmem.

Ö14: Bilmezem, bilmem.

Ö29: “Bilmem” anlamına gelir.

Soru 10. İkinci beyitteki “günbed-i devvâr” tamlamasının dilimizdeki karşılığını kıyaslayarak farklarını tespit ediniz. (Analitik Düşünme)

Ö7: “Dönen kümbet” demektir. Dönen kümbet derken eserde gökyüzünden bahsetmiştir.

Ö9: Dönen kümbet. Yazımları birbirinden farklı.

Ö14: Günbed-i devvâr; dönen kümbet, gökyüzü.

Ö29: Dilimizdeki karşılığı “dönen kümbet” olan “günbed-i devvâr” beyitte akan gözyaşının gökyüzünü kaplayıp taşmasından bahsedilmiştir.

Soru 11. Üçüncü beyitte şair, sevgilinin bakışları sebebiyle gönlünde açılan yaraları, suyun çarptığı duvarda zamanla küçük yarıklar açmasına benzetiyor. Siz şairin yerinde olsaydınız nasıl farklı bir benzetme yapardınız? (Yaratıcılık)

Ö7: Tahtaya çakılan çivi. Yavaş yavaş darbe ala ala yara derinleşiyor.

Ö9: Nitekim akarsuda gelip geçerken bir şeyleri sürükleyerek geçer.

Ö14: Ben gönlünde açılan yaraları kuraklığa benzetirdim, çünkü nasıl yağmur yağmadığında toprak kuruyor ve eski haline döndürmesi çok zor oluyor, işte şairin gönlünde açılan yaraları da iyileştirmesi çok zor oluyor.

Ö29: Bence sevgilinin bakışları aşkın gönlündeki sevgiyi kora benzetirdim ve sevgili her baktığında bakışları ile aşkın gönlündeki kora ateşe verir. Böyle bir benzetme ile sevgilinin bakışlarının yakıcılığından bahsedilebilir.

Soru 12. Dördüncü beyitteki “İhtiyât ilen içer her kimde olsa yara su” dizesini bir atasözü ile ifade ediniz. (Farklı Kullanımları Bulabilme)

Ö7: Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.

Ö9: Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.

Ö14: Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.

Ö29: Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.

Soru 13. Beşinci beyitte “Suya virsün bâğ-bân gül-zârı zahmet çekmesün” dizesinde “zahmet çekmesin” deyiminin yerine başka hangi deyim kullanılabilirdi? (Kelime Bilgisi)

Ö7: Boşa kürek çekmesin. Boşa pedal döndürmesin.

Ö9: El değdirmesin.

Ö14: Boşuna uğraşmak.

Ö29: Zora girmemek.

Soru 14. Beşinci beyitte “Bir gül açılmaz yüzün tek virse min gül-zâra su” dizesinde altı çizili kelimeye istiare söz sanatı yapılmıştır. Siz de “gül” kelimesini başka bir söz sanatı olarak kullandığı bir cümle söyleyiniz? (Farklı Kullanımları Bulabilme)

Ö7: Güldüğün vakit memlekete gelir bahar
Bahar kokusuyla bahçede açan bir demet gül var

Ö9: Gül gibi ömrü kısa.

Ö14: -

Ö29: Güllerin solduğu mevsimde
Bir sevgili geldi gülüşü ile

İkinci Etkinlik:

Bâkî'nin “Sâkî zamân-ı ‘ayş-ı mey-i hoşgüvârdur” Dizesiyle Başlayan Gazel

Divan edebiyatı metinlerinden hazırlanmış konuşma etkinlikleri tasarımlarının ikincisi Bâkî'nin bir “Sâkî zamân-ı ‘ayş-ı mey-i hoşgüvârdur” dizesiyle başlayan gazelinden hazırlanmıştır. Bu konuşma etkinliğinin öğretmen ve öğrenci formu olmak üzere iki nüshası, *EK.2. Divan Edebiyatı Metinlerinden Hazırlanmış Konuşma Etkinlikleri Tasarımları* başlığında çalışmanın sonunda bulunmaktadır.

Bâkî'nin “Sâkî zamân-ı ‘ayş-ı mey-i hoşgüvârdur” dizesiyle başlayan gazelinden oluşturulmuş ikinci konuşma etkinliği, çalışma grubunda olan 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerden Ö11, Ö24, Ö25, Ö31 olarak kodlanmış dört konuşmacı öğrenciyle uygulanmış ve öğrencilerin konuşma öncesi, sırası ve sonrası sorularına verdikleri yanıtlardan örnekler aşağıda gösterilmiştir.

Konuşma Öncesi Sorularına Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Soru 1. Bâkî, divan edebiyatında şiire şekil ve muhteva açısından birçok yenilik getiren ve yaşarken “Sultanü’ş Şuârâ” (Şairler Sultanı) ünvanını alan bir divan şairidir. Siz bir divan şairi olsaydınız nasıl bir ünvanla anılmak istediğinizi söyleyiniz.

Ö11: Büyük Şair.

Ö24: Şair-i Mukaddes.

Ö25: Şairlerin Gülü.

Ö31: Elifi.

Soru 2. Bâkî, şiirlerinde tasavvufî değil, dünyevi aşka önem verdi. Siz şiir yazsaydınız hangisini seçerdiniz? Sebebini açıklayınız.

Ö11: İlahî aşk. Çünkü dünyevî aşk geçicidir.

Ö24: Beşerî aşkı anlatırdım. Şiirlerde aşktan, sevgiden bahsetmeyi seçerdim.

Ö25: Ben de dünyevî aşkı seçerdim. Çünkü şiir deyince aklıma başka bir şey gelmiyor.

Ö31: İlahî aşkla beşerî aşk arasında karar vermekte zorlanıyorum, ama beşerî aşkı anlatan şiirler yazardım herhalde. İlahî aşkı anlatan şiir hiç yazmadım, ama beşerî aşkı anlatan şiir denemelerim var.

Konuşma Sırası Görevine Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Soru 1. Bâkî, aldığı dini eğitime rağmen Arapça ve Farsça kelimeleri diğer divan şairlerine göre daha az kullanmıştır. Şiir okunurken katılımlı konuşma stratejisini kullanarak size göre söylenmesi en kolay olan dizeyi belirtiniz.

Ö11: Elbette bir kenâra atar rûzgârdur.

Ö24: Elbette bir kenâra atar rûzgârdur.

Ö25: Gül devri gibi devleti nâ-pâyârdur.

Ö31: Elbette bir kenâra atar rûzgârdur.

Konuşma Sonrası Sorularına Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Soru 1. Birinci beyitteki “Birkaç piyâle nûş idelüm” dizesi “Birkaç kadeh içelim.” anlamına gelmektedir. Burada içilen kadeh değil, kadehin içindeki içkidir. Burada kullanılan söz sanatına benzer bir örnek cümle söyleyiniz? (Farklı Kullanımları Bulabilme)

Ö11: Sofrada iki tabak yedim.

Ö24: Arka sıra uyuyor.

Ö25: Bu sakıza bir milyon verdim.

Ö31: Tabağımı bitirmeden gitme.

Soru 2. Birinci beyitteki ‘ayş kelimesinde a sesinin Arapçadaki karşılığı Ayn (ع)dır. Ayn’ın sesi, ses telleri sıkıştırılarak ve aynı zamanda dilin kökünü yutakta kısarak çıkarılır. Dilimizde bu sesin kullanıldığı kelimelerden birkaç tanesini Arapçadaki ifade şekliyle söyleyiniz. (Telaffuz)

Ö11: Sa‘at, ‘Amar.

Ö24: ‘aynı, ‘anadil, ‘aynen, ‘ayna, ş‘ir.

Ö25: ‘ayna.

Ö31: sa‘at.

Soru 3. İkinci beyitte geçen “reng” kelimesi Farsçadan dilimize “renk” olarak alınmıştır. Sebebinin ne olabileceğini yorumlayınız. (Karşılaştırma)

Ö11: Türkçede “b,c,d,g” ile biten kelime olmadığı için.

Ö24: Kelime sonunda “b,c,d,g” olmaz. Batı kökenlidir.

Ö25: Türkçede “b,c,d,g” ile biten kelime olmaz.

Ö31: Ünsüz sertleşmesine uğramıştır. Türkçede kelime sonları yumuşak ünsüzle bitmez. Bu yüzden sert ünsüze dönüşmüştür.

Soru 4. Üçüncü beyitte Bâkî, dünyayı bir bahçeye benzetmiş, bu bahçeyle de ilkbahar mevsimi arasında benzerlik ilişkisi kurarak dünyanın geçiciliğinden, hayatın kısırlığından bahsetmiştir. Siz dünyanın geçiciliğini şairin yerinde olsaydınız nasıl bir benzetme ile anlatırdınız? (Alternatifleri Kullanabilme)

Ö11: Ben bir güne benzetirdim. Yirmi dört saat sonra geçip giden bir gün, bir ömür sonra biten dünya. Dünyadan geçip gittiğimizde de arkamızda anılar bırakırız, dünya bize anılar bırakır. Günün gecesinde de geriye döndüğümüzde anılar bırakır, ama gün de bitmiştir. Dünya da geçip gitmiştir.

Ö24: Dünyayı suya benzetirdim. Su gibi aktığı için hemen hızla geçtiğinden dolayı dünya da su gibidir.

Ö25: Ben suyla anlatırdım. Su da akıyor, hayat da gidiyor. Önemli olan nasıl değerlendirebileceğimizdir.

Ö31: Güzelliğin mutluluğu, yüzler kırışana kadar geçen süre kadar kısadır.

Soru 5. Dördüncü beyitte “eyyâm” kelimesi “günler” anlamında kullanılmaktadır. Günümüzde “eyyâmci” kelimesi argoda hangi anlamda kullanıldığını söyleyiniz. (Kelime Bilgisi)

Ö11: Gününü boş geçiren, gününü gün eden anlamında kullanılan “laylaylom” kelimesi ile benzerlik gösterir.

Ö24: İşine geldiği gibi davranan, çıkarıcı, döneç.

Ö25: “Eyyâm”, gün ise; “eyyâmci” da gün ile alakalı bir şey olabilir.

Ö31: Gününü gün eden, zamana ve mekâna göre şekillenen.

Soru 6. Beşinci beyitte şair, ömrünü gam köşesinde geçirenlere hayatın zevk ve eğlencesine yönelmesini salık vermiştir. Siz de kederli birisini dünyanın geçiciliğinden dolayı moralini yükseltecek cümleler söyleyiniz. (İkna Etme)

Ö11: Gözyaşından daha kısa bir dünya için ne bu dert, keder?

Ö24: Üç günlük dünya zaten. Bu hayata üzülmek için değil mutlu olmak, huzurlu yaşamak gerekir. Hedef ve amacın varsa zaten hayata bağlar seni. Kimse için üzülmeye değmez.

Ö25: Su akar, yolunu bulur. Biri gider, biri gelir. Üzülme, canım benim.

Ö31: Ders almış oldun. Hayırlısı değilmiş, kısacık ömrünü böyle bir şey için üzülmekle harcama.

Soru 7. Altıncı beyitte şair; aşkın, gönlü gamdan kurtarmasını nasıl bir benzetmeyle anlattığını söyleyiniz. (Analiz)

Ö11: Rüzgâr sahildeki bir kayığı her yöne götürebilir, buna engel olunmaz. Aşk rüzgârı sizi kederden

kurtarır.

Ö24: Aşkın gönlü gamdan kurtarmasını rüzgâra benzetmiştir. Rüzgâr gönül kayığıdır ve rüzgârın savrulması bir aşktır.

Ö25: Gönlün, kederle kaplı bir denize rüzgârla savrulup gitmesi.

Ö31: Rüzgârın kayığı gamdan sahile atmasıyla aşkın insanı dertlerden mutluluğa ulaştırması benzetilmiştir.

Soru 8. Şairler son beyitte neden mahlas kullanırlar? Yorumlayınız. (Değerlendirme)

Ö11: Kendine ait olduğunu belirtmek için kullanılmıştır.

Ö24: Kim tarafından yazıldığı belli olsun diye. Şairin imzasıdır. Gazelde başlık kullanılmadığı içindir.

Ö25: Gazelerde isim olmaz, bir imzası olması için. Gazelin kendine ait olduğunu biliriz.

Ö31: Esere imzasını atmak, kendisine ait olduğunu belirtmek için, kendisini övmek için son beyitte mahlas kullanılır.

Soru 9. Son beyitte şair kendini ve yazdığı şiiri övmüştür. Şairin kendini ve şiirini övmesi size göre nasıl bir davranıştır? (Eleştirme)

Ö11: Kalemine, kendine ve yazdıklarına güveniyorsa kendini övmesinde hiçbir sakınca yoktur.

Ö24: Övmeyi bence o kadar abartmamak gerekir. Tamam, başarılı bir iş başardığında kendini övmelidir. Bazen de özeleştiri yapmak gerekir.

Ö25: Bence bu, kendini beğenmişliktir. Kendini övmek yerine bize izin verseydi de biz övseydik.

Ö31: Özgüvenli bir davranıştır. Eğer övgüyü hak edecek bir eser olduğu sürece övülmesinde bir sakınca yoktur.

Soru 10. Şiirde geçen kelimeleri kullanarak şiirdeki anlamı özetleyen bir cümle oluşturunuz. (Yaratıcılık)

Ö11: Şiir, hayattan keyif almayı; rüzgârı, mevsimi, gülü ve baharı sevmemiz gerektiğini, ömrünü gam ve keder çerçevesinde zayıf etmemeyi vurgular.

Ö24: Hayatın tadını çıkar, zamanı güzel kullan.

Ayş hoşgüvar hengam heva.

Ö25: -

Ö31: Gafil geçürme fırsatı kim bâğ-ı âlemün

Hengâm gül devri gibidir.

Etkinliklere Dair Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin konuşma etkinliklerine dair görüşleri, her konuşma etkinliğinden sonra öğretmen tarafından hazırlanmış *Konuşma Etkinliği Değerlendirme Formları* ile alınmış ve öğrenci dönütleri çerçevesinde konuşma etkinliklerinde iyileştirmeler yapılmıştır.

Birinci konuşma etkinliği, Fuzulî'nin ünlü eseri *Su Kasidesi* adlı şiirinin ilk beş beytinden hazırlanmıştır. Öğrencilerin ilk etkinlikle ilgili olarak konuşma öncesi, sırası ve sonrası sorularına dair görüşleri şu şekildedir:

Tablo 4. Birinci Konuşma Etkinliği Değerlendirme Formu

		Kodlar	Sıklık	Yüzde
1.KONUŞMA ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	OLUMLU	Konuşma sırası sorularının aktifliği sağlaması	13	86,6
		Etkinlik eğlenceli ve bilgilendirici olması	13	86,6
		Konuşma öncesi sorularının motivasyonu arttırması	12	80
		Konuşma sonrası sorularının bilişsel becerileri geliştirmesi	12	80
		Etkinliğin genel anlamda iyi düzenlenmesi	12	80
		Sürenin yeterli olması	11	73,3
		Konuşma öncesi sorularının konuyla ilgili fikir edinmeyi sağlaması	6	40
		Etkinliğin yeni bilgiler öğretmesi	6	40
		Yaratıcılık sorularının ilgi çekmesi	4	26,6
		Etkinliğin konunun daha iyi anlaşılmasını sağlaması	3	20
		Öğrencilerin etkinlikten mutlu ayrılması	2	13,3
		Diğer	6	40
	OLUMSUZ	Daha önceki yıllarda böyle etkinliklerin yapılmaması	3	20
		Konuşma sırası sorusunun şiiri okurken aktif olmamı sağlamaması	2	13,3
		Sürenin yeterli olmaması	2	13,3
		Bilgi düzeyindeki soruların ilgi çekmemesi	2	13,3
		Diğer	3	20

Konuşma etkinliğinin tasarımı ve uygulanmasıyla ilgili öğrencilerin çoğu, bu etkinliklerin çok daha önceden başlaması gerekliliğine dair görüşler belirtmiş ve hatta öğrencilerde 12. sınıf düzeyine kadar bu tarz bir etkinliğin uygulanmamasından dolayı hayıflanmalar olmuştur. Uygulanan birinci konuşma etkinliğinin ardından bazı öğrenciler fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö20: Bu etkinlik, sıradan derslerden farklıydı. 9. sınıftan başlanılarak böyle etkinlikler, derse katılma yönlendirecek etkinliklerdir.

Ö14: Etkinlik genel olarak iyi düzenlenmişti. Çünkü bütün yönlerimizi geliştirecek farklı türde sorular vardı.

Ö7: Konuşma öncesi soruları motive olmamı sağladı. Çünkü sorular hoşunuza giderse cevaplamak istersiniz. Bir de konuya motive olmamızı, konuya daha dikkatli yaklaşmamızı sağladı.

Ö3: Etkinliğin iyi düzenlendiğini düşünüyorum. Mutlu oldum, eğlendim etkinlikte. Katılanların hepsinin mutlu olduğunu, eğlendiğini düşünüyorum.

Ö10: Yeterince vaktimiz vardı. Farklı yorumlar duymuş olduk. Her manada benim için iyi düzenlendi.

Ö29: Etkinlik gayet eğlenceliydi. Herkes arasında düşünce aracılığıyla bir paylaşım söz konusu oldu ve yaratıcı fikirleri ortaya çıkardığımı düşünüyorum.

Ö25: Bilişsel becerilerimin gelişmesi için bu tarz etkinlikler daha önce yapılmalı bence. Şimdi böyle etkinlikler yapınca daha önce yapmadığımız için garip oluyor.

Ö18: Konuşma sonrası soruları, yorum yapabilme kabiliyetimi görmemi sağladı. Birçok konuda yeni bilgiler öğrenmemi sağladı.

Ö22: Süre kısmen yeterliydi. Çünkü biraz zor da sorular vardı. Etkinlik eğlenceli ve bilgilendiriciydi.

Öğrencilerden etkinliğin değerlendirilmesine dair açık uçlu sorulara verdikleri cevapların ardından ayrıca konuşma sonrası sorularının nitelikleriyle alakalı fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere en kolay, zor, gereksiz, beğenilen ve faydalı sorunun hangisi olduğu sorulmuş ve alınan yanıtlar çerçevesinde birinci etkinlikle alakalı çıkan sonuçlar şu şekilde olmuştur:

Tablo 5. Birinci Konuşma Etkinliğinin Konuşma Sonrası Sorularının Nitelikleri

SIRA	SORU NİTELİKLERİ	1. Analiz	2. Dil Bilgisi	3. Değerlendirme	4. Farklı Kullanımları Bulabilme	5. Yaratıcılık	6. Kelime Bilgisi	7. Dil Bilgisi	8. Analiz	9. Telaffuz	10. Analitik Düşünme	11. Yaratıcılık	12. Farklı Kullanımları Bulabilme	13. Kelime Bilgisi	14. Farklı Kullanımları Bulabilme
1.	En zor soru	-	-	2	-	8	-	1	3	-	4	5	-	-	-
2.	En kolay soru	2	-	-	-	-	5	-	-	6	-	-	5	7	-
3.	En gereksiz soru	-	2	-	1	1	-	2	-	6	-	1	-	-	3
4.	En beğenilen soru	1	-	2	-	5	-	-	3	-	-	5	-	1	4
5.	En faydalı soru	1	-	4	4	1	1	5	-	2	-	1	-	2	-

- Öğrencilerin en zorlandıkları soru tipi, 8 (%53,3) öğrencinin seçtiği 5. soru olan yaratıcılık düzeyi sorusu olmuştur. Ayrıca 5 (%33,3) öğrenci de yine 11. soru olan yaratıcılık sorusunu en zor soru olarak belirlemiştir.
- Öğrencilerin en kolay buldukları soru tipi, 7 (%46,6) öğrenci tarafından seçilen 13. soru olan kelime bilgisi sorusudur. Ayrıca 6 (%40) öğrenci 9. soru olan telaffuz sorusunu en kolay soru olarak seçmiştir.
- Öğrencilerin en gereksiz buldukları soru tipi, 6 (%40) öğrenci tarafından seçilen 9. soru olan telaffuz sorusu seçilmiştir.
- Öğrenciler tarafından en beğenilen soru tipi, her biri 5 (%33,3) öğrenci tarafından seçilen 5 ve 11. sorular olan yaratıcılık düzeyi sorularındır.

Öğrencilerin en faydalı buldukları soru tipi, 5 (%33,3) öğrenci tarafından seçilen 7. soru olan dil bilgisi sorusu olmuştur.

İkinci konuşma etkinliği Baki'nin yedi beyitten oluşan bir gazelidir. Öğrencilerin ikinci etkinlikle ilgili olarak konuşma öncesi, sırası ve sonrası sorularına dair görüşleri şu şekildedir:

Tablo 6. İkinci Konuşma Etkinliği Değerlendirme Formu

1.KONUŞMA ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ	OLUMLU	Kodlar	Sıklık	Yüzde
		Konuşma sırası sorularının aktifliği sağlaması	22	91,6
Etkinlik eğlenceli ve bilgilendirici olması	22	91,6		
Sürenin yeterli olması	21	87,5		
Konuşma sonrası sorularının bilişsel becerileri geliştirmesi	21	87,5		
Etkinliğin genel anlamda iyi düzenlenmesi	21	87,5		

		Konuşma öncesi sorularının motivasyonu arttırması	19	79,1
		Dil bilgisi soruları faydalı, bilgilendirici, geliştirici, yararlı olması	18	75
		Diğer	6	25
	OLUMSUZ	Dil bilgisi soruları zor, gereksiz, faydalı olmaması	7	29,1
		Konuşma öncesi sorularının tam motivasyonu sağlamaması	5	20,8
		Sürenin yeterli olmaması	3	12,5
		Konuşma sonrası sorularının bilişsel becerileri kısmen geliştirmesi	3	12,5
		Konuşma sırası sorusu aktifliği sağlayamaması	2	8,3
		Diğer	3	12,5

İkinci konuşma etkinliğinde, birinci etkinlikteki bazı eksiklikler giderilmiş ve öğrencilerden olumlu geri dönüşler alınmıştır. Birinci etkinlikte konuşma sonrası sorularını 14 tane olması öğrencilere fazla gelmişti. O yüzden ikinci etkinlikteki soru sayısı 10'a düşürülmüştür. Ayrıca birinci etkinlikte öğrenciden ön bilgi isteyen sorular da vardı ve bu yüzden ikinci etkinlikte bu durum gözetilerek daha çok konuşma becerisini geliştirici tarzda sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Uygulanan ikinci konuşma etkinliğinin ardından bazı öğrenciler fikirlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö31: Hayal gücümü kullanarak verdiğimiz cevapları arkadaşlarımızla karşılaştırdık ve düşünürken eğlendik. Bu şekilde etkinlik daha çok ilgimizi çekti.

Ö13: Milli edebiyat olsa daha çok hoşlanırdım, ancak bu dönemleri böyle eğlenceli bir şekilde cevaplandırdığımız için etkinliği güzel buldum.

Ö29: Konuşma sonrası soruları bilişsel becerilerimi geliştirme konusunda faydalıdır. Çünkü etkileşimli bir konuşma halinde olduğumuz için konuşma becerilerimize katkı sağlamıştır.

Ö5: Süre yeterliydi. Etkinlik hem eğlenceli hem de bilgilendirici oldu. Ayrıca yaratıcılık ve alternatifleri kullanabilme gibi sorular eğlenceliydi.

Ö19: Evet, etkinlik genel olarak iyidir. Yaşama zevkini, hayatı anlattığı için mutlu, hevesliydi. Sevdim ben.

Ö8: Konuşma sonrası soruları faydalı. Sorular tek yönlü değil de daha geniş düşünmemizi sağladı, bakış açımız değişti.

Ö3: Konuşma öncesi soruları motivasyonumu sağladı. İlgimi çektiği için daha da dikkatimi verdim.

Ö14: Etkinlik faydalıdır. Çünkü soruların hepsi başka bir yönümüze, becerimize hitap ediyordu. Bu durum da bilişsel becerimizi geliştirdi.

Ö11: Konuşma sırası görevi aktif olmamı sağladı. Yabancı kelimeler ile Türkçe kelimeler bir arada kullanıldığında ne kadar anlayabildiğimi görmeye yaradı.

Ö30: Evet, süre yeterliydi. Sadece son soruda biraz zorlandım. Etkinlik süresince cevapları beraber okuduğumuz için eğlenceli bir süreç oldu.

Öğrencilerin ikinci konuşma etkinliğinin konuşma sonrası sorularının nitelikleriyle ilgili görüşleri şu şekildedir:

Tablo 7. İkinci Konuşma Etkinliğinin Konuşma Sonrası Sorularının Nitelikleri

SIRA	SORU NİTELİKLERİ	1.Farklı Kullanımları Bulabilme	2. Telaffuz	3. Dil Bilgisi	4. Karşılaştırma	5. Alternatifleri Kullanabilme	6. Kelime Bilgisi	7. İkna Etme	8. Analiz	9. Değerlendirme	10. Eleştirme	11. Yaratıcılık
1.	En zor soru	-	5	1	-	1	-	-	-	1	-	14
2.	En kolay soru	5	1	3	3	-	-	3	-	2	2	-
3.	En gereksiz soru	-	6	-	2	-	4	1	-	-	1	-
4.	En beğenilen soru	1	3	-	1	7	-	4	1	2	2	1
5.	En faydalı soru	2	2	3	3	5	1	-	1	1	-	3

- Öğrencilerin en zorlandıkları soru tipi, 14 (%63,6) öğrencinin seçtiği açık ara farkla 11. soru olan yaratıcılık düzeyi sorusu olmuştur.
- Öğrencilerin en kolay buldukları soru tipi, 5 (%22,7) öğrenci tarafından seçilen 1. soru olan farklı kullanımları bulabilme sorusudur.
- Öğrencilerin en gereksiz buldukları soru tipi, 6 (%27,2) öğrenci tarafından seçilen 2. soru olan telaffuz sorusu seçilmiştir.
- Öğrenciler tarafından en beğenilen soru tipi, 7 (%31,8) öğrenci tarafından seçilen 5. soru olan alternatifleri kullanabilme düzeyi sorusu seçilmiştir.
- Öğrencilerin en faydalı buldukları soru tipi, 5 (%22,7) öğrenci tarafından 5. soru olan alternatifleri kullanabilme düzeyi sorusu seçilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 12. sınıf öğrencilerine Türk dili ve edebiyatı dersi işleniş sürecinde divan edebiyatı metinlerinden hazırlanan konuşma etkinlikleri uygulanmış ve uygulamaların ardından etkinlikleri değerlendirme amacıyla öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Konuşma etkinliklerinde divan edebiyatı metinlerinin kullanılması, öğrencilerin eski edebiyata karşı ilgilerini çekerek klasik edebiyatla ilgili fikir sahibi olmalarını sağlamıştır. Etkinliklerdeki sorularda tek bir doğru cevabın olmaması, öğrencilerde yanlış cevap verme kaygıları yaşanmasının önüne geçmekle birlikte öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin farklı durumlarda farklı çözüm yolları üretebilme becerileri kazanmalarının özel hayatlarında onlara fayda sağlayacağı aşikardır.

Konuşma metinlerinin seçiminde divan edebiyatı metinlerinin kullanılması, bazı öğrencilerde metni doğru seslendirebilme açısından tedirginlik oluşturmuştur. Büyükkiz ve Hasırcı (2013: 61) Türkçe öğretiminde öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir ortamın yaratılması ve bu ortamda öğrencilerin topluluk karşısında yaşadıkları kaygıların giderilmesine, yerel ağızla yaptıkları konuşmaların düzeltilmesine, anlatımdaki yetersizliklerinin giderilmesine olanak tanınması gerektiğini belirtmiştir. Ünsal (2019: 37) konuşma kaygısı yaşayan bireylerin topluluk önünde konuşma yapmaktan korktuklarını ifade etmiş, Yangil ve Topçuoğlu (2019: 332) topluluk karşısında konuşma esnasında

bireyin kaygı düzeyinin artması ve heyecanına yenik düşmesi konuşma tutumunu olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Gündüz ve Demir (2021: 146) kaygının kontrol edilebilir bir seviyede olmasının onu günlük hayatta işlevsel bir konuma taşıyacağını söylemiştir. Bu yüzden konuşma yapacak öğrencilere konuşma metinleri en az bir gün önceden verilmiş ve bu sayede öğrencilerin kaygıları azaltılarak metne karşı yabancılaşma çekmemeleri sağlanmıştır. Bu sayede telaffuzu zor olan kelime ve tamlamalara hazırlıklı olan öğrenciler, sınıf karşısında metinleri seslendirirken sorun yaşamamışlardır.

Divan edebiyatı metinlerinden hazırlanan birinci konuşma etkinliğinde Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* adlı eseri seçilmiştir. Bu metni öğrenciler 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı kitabında (Öztürk, 2019: 131) işlediklerinden ilk metnin bilindik bir eser olması öğrencilerin hoşuna gitmiştir. İkinci etkinlikte Bâkî'nin "*Sâkî zamân-ı 'ayş-ı mey-i hoşgüvârdur*" dizesiyle başlayan gazeli üzerinden konuşma etkinliği hazırlanmıştır. Yine bu şairi, öğrencilerin 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı kitabından (Öztürk, 2019: 128, 137) tanınmaları ve seçilen metinlerin divan edebiyatının daha sade metinlerinden oluşu öğrencilerin hoşuna gitmiştir. Uygulamalar sonucunda sınıf ortamında aktif konuşma etkinlikleri yapıldığı gözlemlenerek konuşma etkinlikleri için divan edebiyatı metinlerinin kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

Konuşma etkinlikleri, öğretmen ve öğrenci formu şeklinde iki nüshadan oluşmaktadır. Öğretmenler açısından ellerindeki yönerge ile etkinliğin nasıl uygulanacağını bilmesi, tüm soruların cevaplarının öğretmen formunda bulunması onların işlerini kolaylaştırarak öğrenciler üzerine yoğunlaşmasını sağlamıştır. Benzer (2020b: 305) araştırmasında öğretmenlerin, konuşma becerisine yönelik ellerinde kaynak bulunmasını olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Doğan (2009: 193) öğretmenin anlatarak ve göstererek öğrencilerine örnek olması gerektiğini ve hazırlıklı konuşmalarda hazırlığın nasıl yapılacağına dair halihazırda mevcut örnekler sunması gerektiğini belirtmiştir. Hazırlanan konuşma etkinlikleriyle öğretmen, sorulara bir cevap bulmayla vakit kaybetmemiş ve tüm enerjisini öğrencilere yöneltmiştir. Bu durum araştırmacı öğretmen tarafından çok olumlu bulunmuştur.

Konuşma etkinlikleri öğrenci nüshası, tüm öğrencilere dağıtılmadan önce sınıfa öğretmen tarafından konuşma öncesi soruları yöneltilmiştir. Buradaki amaç, öğrencilerin konuşmaya hazırlanmasını ve cesaretlenmesini sağlamaktır. Öğrencilerden farklı yaratıcı cevaplar gelmiş ve öğrenciler etkinlik konusunda fikir sahibi olmuşlardır. Benzer (2020b: 302) araştırmasında öğretmenlerin konuşma öncesi sorularının en çok öğrencileri metne hazırladığı gerekçesiyle olumlu bulduklarını belirtmiştir. Konuşma etkinliklerindeki soruların sadece konuşma becerisini ölçer nitelikte oluşu, öğrencilerde yanlış yapma kaygısını ortadan kaldırarak konuşma konusundaki isteklerini pekiştirmiştir. Dolayısıyla ilk etkinlikte söz alma konusunda çekingen kalan öğrenciler sonraki etkinlikte daha istekli davranmışlardır. Burada öğretmenin, öğrencilerin derse aktif katılımını sağladığı bir öğrenme ortamı ve düşüncelerini özgürce paylaşabildiği, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini desteklediği bir sınıf iklimi oluşturmasının katkısı da bulunmaktadır. Doğan (2009: 190) konuşma eğitiminin sadece bir öğretim şekli değil; oyun, uygulama ve eğitim şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrenciler, etkinlik değerlendirme formunda konuşma öncesi sorularının ilgi çekici olması ve motivasyonu artırması koduna birinci etkinlik için %80, ikinci etkinlik için %79,1 oranında olumlu yanıt vermişlerdir. Konuşma öncesi sorularının öğrencilerin ilgisini çekerek onları derse motive etmesi durumu, öğrenci yanıtlarından görülüyor ki düzenli olarak artmıştır. İlk etkinliklerde daha kısa cevaplar veren öğrenciler, ikinci etkinlikte daha uzun cümleler kurarak konuşma konusunda daha istekli davranmışlardır.

Araştırmacı öğretmen, konuşma sırası bölümüne geçtiğinde konuşma yapacak öğrencileri tahtaya kaldırmış ve sıralarında oturan öğrencilere de konuşma metinleri dağıtmıştır. Tüm öğrencilerde

konuşma metninin bulunması ve böylece konuşma sırası görevi ile herkesin konuşma diline odaklanması sağlanmıştır. Bu durum çoklu konuşma etkinliklerinde öğretmen tarafından sınıf kontrolünün kaybolmamasını sağlamış ve dinleyici öğrencilerin derse karşı ilgisini etkinlik boyunca aktif kılmıştır. Ayrıca Benzer (2020b: 303) konuşma metinleri üzerinden öğrencilerin seslendirme yapmasının etkinliklere öğrenci katılımını artırdığını belirtmiştir. Konuşma esnasında da öğretmen, belli zamanlarda araya girerek konuşma sırası görevi konusunda öğrencilerin fikirlerini sormuş ve konuşma diline karşı farkındalık yaratmıştır. Öğrencilerin uygulama sonrası anketine verdikleri yanıtlardan da görülüyor ki konuşma sırası görevi öğrenciler için oldukça olumlu bulunmuştur. Konuşma sırası görevinin aktifliği sağlaması kodu birinci etkinlikte %86,6, ikinci etkinlikte %91,6 olarak oldukça olumlu çıkmıştır.

Konuşma metni etkinliklerinde konuşma sırası görevlerinde katılımlı konuşma stratejisi kullanılmıştır. Kesici (2021: 25) katılımlı konuşma yöntem/tekniki sayesinde dinleyicinin konuşma sürecinde aktif bir rol alacağından konudan kopmasının güçleşeceğini belirtmiş ve böylece işlenecek olan konunun dinleyici üzerinde bırakacağı etkinin daha etkili bir duruma geleceğini ifade etmiştir. Anlaşılması zor olan divan edebiyatı metinlerinden hazırlanan konuşma etkinlikleri seslendirilirken katılımlı konuşma stratejisinin kullanılması, dinleyici öğrencileri de konuşma sürecine katmış ve öğrencilerin konuya dair farklı bakış açıları getirmelerini sağlamıştır. Ayrıca metnin ara ara durdurulmasıyla öğretmenin metne dair bilgiler vermesi, öğrenciler açısından metnin anlaşılabilirliğini sağlamış ve metne karşı merak uyandırmıştır.

Konuşma sonrası aşamasında öncelikle öğrencilere heyecan durumları ve nerelerde zorlandıklarına dair genel sorular sorulmuş, daha sonra konuşma sonrası sorularına geçilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin çeşitli bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak sorular bulunmaktadır. Konuşma sonrası soruları üst düzey düşünme becerilerine göre Benzer (2020b: 302) örnek alınarak kelime bilgisi, telaffuz, beden dili, dil bilgisi, karşılaştırma, değerlendirme, karar verme, farklı kullanımları bulabilme, alternatifleri kullanabilme, eleştirme, analiz, analitik düşünme, iş birlikli problem çözme, ikna etme, yaratıcılık soru tiplerinden oluşmaktadır.

Konuşma sonrası sorularının niteliklerini değerlendirmek amacıyla öğrencilere en zor veya kolay buldukları, en gereksiz veya faydalı gördükleri, en beğendikleri sorular sorulmuştur. Alınan yanıtlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 8. En Zor Bulunan Konuşma Sonrası Soru Tipi Öğrenci Sayıları

SORU TİPLERİ	1. Etkinlik	2. Etkinlik	Toplam
Kelime Bilgisi	-	-	-
Telaffuz	-	5	5
Beden Dili	-	-	-
Dil Bilgisi	1	1	2
Karşılaştırma	-	-	-
Değerlendirme	2	1	3
Farklı Kullanımları Bulabilme	-	-	-
Alternatifleri Kullanabilme	-	1	1
Eleştirme	-	-	-
Analiz	3	-	3

Analitik Düşünme	4	-	4
İş Birlikli Problem Çözme	-	-	-
İkna Etme	-	-	-
Yaratıcılık	8 ve 5	14	27

Birinci etkinlikte yaratıcılık sorusu 13 öğrenciyle %53,3, ikinci etkinlikte de 14 öğrenciyle %63,6 ile öğrencilerin en zorlandıkları soru tipi çıkmıştır. Görülüyor ki üst düzey düşünme becerilerinden analiz, değerlendirme ve özellikle yaratıcılık sorularında öğrenciler zorlanmışlardır. İki konuşma etkinliğinin toplamına bakıldığında açık ara farkla öğrencilerin en zorlandıkları soru tipi olarak ilk iki etkinlikte de yaratıcılık soruları seçilmiştir.

Tablo 9. En Kolay Bulunan Konuşma Sonrası Soru Tipi Öğrenci Sayıları

SORU TIPLERİ	1. Etkinlik	2. Etkinlik	Toplam
Kelime Bilgisi	5 ve 7	-	12
Telaffuz	6	1	7
Beden Dili	-	-	-
Dil Bilgisi	-	3	3
Karşılaştırma	-	3	3
Değerlendirme	-	2	2
Farklı Kullanımları Bulabilme	5	5	8
Alternatifleri Kullanabilme	-	-	-
Eleştirme	-	2	2
Analiz	2	-	2
Analitik Düşünme	-	-	-
İş Birlikli Problem Çözme	-	-	-
İkna Etme	-	3	3
Yaratıcılık	-	-	-

Birinci etkinlikte öğrencilerin en kolay buldukları soru tipi 12 öğrencinin seçtiği %57,1 ile kelime bilgisi sorusu seçilmiştir. İkinci etkinlikte en kolay soru olarak 5 öğrenciyle %22,7 ile farklı kullanımları bulabilme sorusu seçilmiştir. Görülüyor ki öğrenciler kelime bilgisi, farklı kullanımları bulabilme ve telaffuz soru tiplerini kolay bulmuşlardır.

Tablo 10. En Gereksiz Bulunan Konuşma Sonrası Soru Tipi Öğrenci Sayıları

SORU TIPLERİ	1. Etkinlik	2. Etkinlik	Toplam
Kelime Bilgisi	-	4	4
Telaffuz	6	6	12
Beden Dili	-	-	-
Dil Bilgisi	2 ve 2	-	4
Karşılaştırma	-	2	2
Değerlendirme	-	-	-
Farklı Kullanımları Bulabilme	1 ve 3	-	4

Alternatifleri Kullanabilme	-	-	-
Eleştirme	-	1	1
Analiz	-	-	-
Analitik Düşünme	-	-	-
İş Birlikli Problem Çözme	-	-	-
İkna Etme	-	1	1
Yaratıcılık	1 ve 1	-	2

Birinci ve ikinci konuşma etkinliğinde öğrencilerin en gereksiz buldukları soru tipi, her iki etkinlikte de 6 öğrencinin seçtiği ve sırasıyla %28,5 ile %27,2 oranlara sahip telaffuz sorusu seçilmiştir. İki etkinliğin toplamına bakıldığında en gereksiz soru tipi olarak telaffuz sorularında yoğunluk görülmektedir.

Tablo 11. En Beğenilen Konuşma Sonrası Soru Tipi Öğrenci Sayıları

SORU TIPLERİ	1. Etkinlik	2. Etkinlik	Toplam
Kelime Bilgisi	1	-	1
Telaffuz	-	3	3
Beden Dili	-	-	-
Dil Bilgisi	-	-	-
Karşılaştırma	-	1	1
Değerlendirme	2	2	4
Farklı Kullanımları Bulabilme	4	1	5
Alternatifleri Kullanabilme	-	7	7
Eleştirme	-	2	2
Analiz	1 ve 3	1	5
Analitik Düşünme	-	-	-
İş Birlikli Problem Çözme	-	-	-
İkna Etme	-	4	4
Yaratıcılık	5 ve 5	1	11

Birinci konuşma etkinliğinde öğrencilerin en beğendikleri soru tipi, 10 öğrencinin seçtiği %47,6 ile yaratıcılık soruları seçilmiştir. İkinci etkinlikte en beğenilen soru tipi olarak 7 öğrencinin seçtiği %31,8 ile alternatifleri kullanabilme sorusu tercih edilmiştir. Uygulanan iki etkinliğe bakıldığında en beğenilen soru tipi olarak yaratıcılık ve alternatifleri kullanabilme sorularının tercih edildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra Benzer (2020b: 304) deyim bilgisi ile ifade çeşitliliğini ele alan soruların araştırmasında öğretmenler tarafından olumlu görüldüğünü belirtmiştir.

Tablo 12. En Faydalı Bulunan Konuşma Sonrası Soru Tipi Öğrenci Sayıları

SORU TIPLERİ	1. Etkinlik	2. Etkinlik	Toplam
Kelime Bilgisi	1 ve 2	1	4
Telaffuz	2	2	4
Beden Dili	-	3	3

Dil Bilgisi	5	-	5
Karşılaştırma	-	3	3
Değerlendirme	4	1	5
Farklı Kullanımları Bulabilme	4	2	6
Alternatifleri Kullanabilme	-	5	5
Eleştirme	-	-	-
Analiz	1	1	2
Analitik Düşünme	-	-	-
İş Birlikli Problem Çözme	-	-	-
İkna Etme	-	-	-
Yaratıcılık	1 ve 1	3	5

Birinci konuşma etkinliğinde öğrencilerin en faydalı buldukları soru tipi olarak 5 öğrencinin seçtiği %23,8 ile dil bilgisi sorusu seçilmiştir. İkinci etkinlikte en faydalı görülen soru tipi 5 öğrencinin seçtiği %22,7 ile alternatifleri kullanabilme sorusu seçilmiştir. İki etkinliğin toplamına bakıldığında öğrenciler tarafından en faydalı görülen soru tipi olarak farklı kullanımları bulabilme, dil bilgisi, yaratıcılık, değerlendirme ve alternatifleri kullanabilme soruları seçilmiştir.

Konuşma etkinliklerinin geneline bakıldığında öğrencilerin ilk iki etkinlikte üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorularda zorlandıkları görülmektedir. Özellikle yaratıcılık, analiz, eleştirme ve iş birlikli problem çözme sorularında zorlanmışlardır. Olukçu ve Yıldız'ın (2022: 243) araştırma verilerine göre bazı Türkçe ders kitaplarında “çıkarım”, “sorgula” “analiz” gibi üst düzey kavramların hiç yer almamış olması son derece dikkat çeken önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Öğrencilerin alt kademede kazanması gereken becerileri eksik edinmesi, bir üst kademeye geçtiğinde onların eğitim yaşantısında problem oluşturmaktadır. Ayrıca dil bilgisi konusunda da öğrencilerin bilgi eksikliği ve önyargılarından dolayı her iki etkinlikte de öğrenciler zorlanmışlardır. Etkinliklerde öğrencilere kolay gelen soru tipleri ise kelime bilgisi, telaffuz, farklı kullanımları bulabilme, beden dili soruları olmuştur. Aşağıdaki tabloda uygulanan iki konuşma etkinliğinde öğrencilerin en başarılı ve en başarısız oldukları soru tipleri öğrenci sıklıklarıyla verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Konuşma Etkinliklerinde En Başarılı ve En Başarısız Oldukları Soru Tipleri ve Öğrenci Sayıları

Sıra	1. Konuşma Etkinliği		2. Konuşma Etkinliği	
	En Başarılı Olunan Soru Tipleri	En Başarısız Olunan Soru Tipleri	En Başarılı Olunan Soru Tipleri	En Başarısız Olunan Soru Tipleri
1.	Kelime Bilgisi (12)	Yaratıcılık (13)	Farklı Kullanımları Bulabilme (5)	Yaratıcılık (14)
2.	Telaffuz (6)	Analitik Düşünme (4)	Dil Bilgisi (3)	Telaffuz (5)
3.	Farklı Kullanımları Bulabilme (5)	Analiz (3)	Karşılaştırma (3)	Değerlendirme (1)

Konuşma sonrası sorularının gerektirdiği bilişsel becerilerin soru ardında gösterilmesi, öğrencilerin hangi yönlerini nasıl kullanabildiğine dair onlarda farkındalık oluşturmuştur. Öz (2023: 108) bireylerin hayatları boyunca farklı seviyelerde sorular sorma, problem çözme, alternatifler arasından seçim yapma, karar verme gibi doğal zihinsel faaliyetlerle sıklıkla karşılaştığı ve hızlı gelişmelerin yaşandığı 21.

yüzyılda etkili kararlar alma, uygun seçimler yapma, doğru sorular sorma, yeni fikirler üretme, geçerli bilgiye ulaşarak problem çözme gibi becerilerin gelişmesinin çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca üst düzey düşünsel beceriler gerektiren sorularla ilgili becerilerin soru ardında yazması, öğrenciler tarafından olumlu değerlendirilmiştir. Etkinlik sonrası değerlendirme formunda konuşma sonrası sorularının bilişsel becerileri geliştirmesi kodu birinci etkinlikte %80, ikinci etkinlikte %87,5 oranlarla olumlu çıkmıştır. Bu sorularla öğrencilerin kendini ifade etmesi, özgünlüğü, beden dili kullanımı, üslubu, ikna kabiliyeti vb. özelliklerini görebilmesi için uygun bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

Konuşma sonrası soruları içinde bulunan dil bilgisi soruları bazı öğrenciler tarafından zor bulunmuştur. Demirel (2023: 418) okullarda uygulanan dil bilgisi öğretiminin 2005'ten bu yana benimsenen yapılandırmacı yaklaşımla uyuşmadığını ve öğretmenler tarafından ayrı bir ders olarak görüldüğünü, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun davranışçı eğitim anlayışıyla dil bilgisi derslerini işlediğini, LGS ve YKS gibi sınavlara odaklı doğrudan soru çözmek amacıyla yalnızca dil bilgisi kurallarını öğretmeyi hedefleyen bir amaçla öğretildiğini ve bu yüzden öğrencilerin dil bilgisini özümsemediğini, dil bilgisine karşı olumsuz tutum takındıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler, özellikle sözcük türleri ve eklerle ilgili sorularda zorlanmışlardır. Aşağıdaki tabloda uygulanan dört konuşma etkinliği için öğrencilere dil bilgisi soruları hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve alınan yanıtlar sıklıklarına göre belli temalar çerçevesinde gösterilmiştir.

Tablo 14. Konuşma Etkinliklerinde Öğrencilerin Dil Bilgisi Soruları Hakkındaki Düşünceleri

		Kodlar	Sıklık	Yüzde
ÖĞRENCİLERİN DİL BİLGİSİ SORULARI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİ	OLUMLU	Dil bilgisi sorularının faydalı olması	19	40,3
		Dil bilgisi sorularının öğretici ve bilgilendirici olması	16	34
		Dil bilgisi sorularının keyifli ve eğlendirici olması	6	12,6
		Dil bilgisi sorularının geliştirici ve düşündürücü olması	5	10,5
		Diğer	2	4,2
	OLUMSUZ	Dil bilgisi sorularının zor olması	5	10,5
		Dil bilgisi sorularının gereksiz olması	3	6,3
		Dil bilgisi sorularının faydalı olmaması	3	6,3
		Dil bilgisi sorularının çok kolay olması	2	4,2
		Dil bilgisi sorularının yeterli seviyede olmaması	2	4,2
		Diğer	2	4,2

Konuşma etkinliklerinde toplam iki adet dil bilgisi sorusu kullanılmıştır. Öğrencilerin etkinliklerde kullanılan dil bilgisi soruları hakkındaki görüşleri genelde olumlu olmuştur. Öğrencilerin önemli çoğunluğu dil bilgisi sorularını faydalı, öğretici, bilgilendirici, keyifli, eğlendirici, geliştirici ve düşündürücü bulmuştur. Sadece bazı öğrenciler dil bilgisi sorularını zor, gereksiz, çok kolay, faydasız bulmuş ve soruları yeterli seviyede görmemiştir. Birinci etkinlikteki dil bilgisi sorusu bilgi gerektiren bir soru olması sebebiyle ve etkinliğin konuşma becerisini geliştirmesi amacıyla oluşturulmasından dolayı ikinci etkinlikten itibaren dil bilgisi sorularının sadece konuşma becerilerini geliştirici nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu bakış açısıyla daha işlevsel düzeyde hazırlanan dil bilgisi soruları öğrencilerin daha çok hoşuna gitmiştir.

Konuşma etkinlikleri için 1 ders saati uygun görülmüştür. Bu yüzden konuşma sonrası soruları, birinci etkinlikte 14 adet iken ikinci etkinlikte 10'a düşürülmüştür. Etkinliğe 1 ders saati ayrılmış olması,

sürenin aktif ve verimli kullanılması beklentisi, öğrencilerin sıkılmaması gibi nedenlerden ötürü soru sayısı azaltılmıştır. Birinci etkinlikte 1 ders saati yeterli olmamış ve etkinlik ikinci derse sarkmıştır. Dolayısıyla ikinci etkinlikte soru sayısının azaltılması, sürenin yeterli olması kodundaki iki etkinlik arası farktan da anlaşılmaktadır. Sürenin yeterli olması kodu birinci etkinlikte %73,3 iken ikinci etkinlikte olumlu şekilde artarak %87,5 olarak çıkmıştır. Öğretmenin sınıf içinde önceden hesaplamadığı durumların gerçekleştirilebilirliği de göz önünde bulundurulursa konuşma sonrası sorularının 8-9 adet olması sağlıklı olacaktır. Aynı şekilde Benzer (2020b: 304) araştırmasında öğretmenlerin konuşma etkinliklerinin Türkçe derslerinde uygulanabilmesine yönelik 1 ders saatini yeterli görmüştür. Derslerde 1 saatin konuşma eğitimine ayrılması öğrencilerde bu beceriye dönük farkındalığın da artmasına önemli katkı sağlayacaktır.

Konuşma etkinlikleri süreç odaklı konuşma öncesi, sırası ve sonrası sorularıyla her hafta bir ders saatinin konuşma etkinliklerine ayrılmasıyla yapılmalıdır. Konuşmacı öğrenci olarak dört ya da beş öğrencinin seçilmesi de kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği açısından uygun olacaktır. Konuşma etkinlikleri uygulandıktan sonra konuşmacı öğrencilerin konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirme işi bu uygulamayla süreç içerisinde yapılabilmektedir. Konuşmacı öğrenciler ellerindeki konuşma metinlerinin olduğu kâğıdın arkasına sözlü cevaplarını yazılı olarak geçirebilir ve böylelikle öğretmenin elinde konuşma sınavına dair evrak da temin edilmiş olur. Öğretim sürecinin ne ölçüde istenen yönde ilerlediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin amaçlanan kazanımlara erişti düzeyinin ortaya konmasında öğretim sürecinin bütün paydaşlarının yapacağı değerlendirme çalışmaları gereklidir (Çerçi, 2015: 4). Yapılan değerlendirmeleri dönem sonunda konuşma sınavı şeklinde değil de süreç içerisinde öğrencinin bireysel gelişimini göz önünde bulundurarak yapmak daha sağlıklı olacaktır.

Bu araştırmada sonuç olarak öğrenciler, uygulanan konuşma etkinliklerini çok faydalı bulduklarını etkinlik sonrası değerlendirme formlarında ifade etmişlerdir. Birinci etkinlikteki olumlu kodların sayısı 100 iken olumsuz kodların sayısı sadece 12'dir ve olumlu kodların yüzdesi %89,2 çıkmıştır. İkinci etkinlikteki olumlu kodların sayısı 150 iken olumsuz kodlar sadece 23'tür ve olumlu kodların yüzdesi %86,7 çıkmıştır. Zaten etkinliğin eğlenceli ve bilgilendirici olması kodu birinci etkinlikte %86,6, ikinci etkinlikte %91,6 olarak olumlu çıkmıştır. Ayrıca etkinliğin genel anlamda iyi bulunması kodu da birinci etkinlikte %80, ikinci etkinlikte %87,5 ile gayet olumlu çıkmıştır. Görülüyor ki uygulanan iki etkinlikten de öğrenciler memnun ayrılmışlardır. Ayrıca ikinci etkinlikten itibaren değerlendirme formunda öğrenciler fikirlerini daha uzun cümlelerle ifade etmişlerdir, bu durum ikinci konuşma etkinliğinde kod sayısının artmasından belli olmaktadır.

Öğrenciler, bu tarz bir konuşma etkinliğinin geçmiş eğitim yaşantısında uygulanmamasından dolayı sitem ederek hayıflanmıştır. Birinci etkinlik sonrası değerlendirme formunda ilk sırada, daha önceki yıllarda böyle bir etkinliğin yapılmaması kodu %20 çıkmıştır. Öğrenciler, etkinlik değerlendirme formlarında konuşma etkinliğine dair olumlu görüşlerini ifade etmiş ve bu etkinlik tasarımının farklı ve otantik temalarla da devam etmesini istemişlerdir. Etkinlik, oyun havası içinde bir ders saatinde tamamlanmış, çoğu öğrenci bir sonraki etkinlik için konuşma grubu içinde yer almayı talep etmiştir. Zaten konuşma etkinliği tasarımının amacına hizmet ettiğinin en büyük göstergesi, öğretmen ve öğrencilerin ders sonunda sınıftan mutlu ayrılmasıdır.

Öneriler

1. Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında farklı dönemlere ait metinler üzerinden de konuşma etkinlikleri düzenlenmeli.
2. Konuşma etkinlikleri için haftada 1 ders saati ayrılmalı.

3. Ders kitaplarında konuşma etkinlikleri için başka kazanımlar içinde geçiştirilmeden her hafta uygulanacak ayrı etkinlikler bulunmalı.
4. Ders kitaplarını hazırlayanlar okuma ve yazma kadar dinleme ve konuşma için de özel etkinlikler planlamalı.
5. Konuşma etkinlikleri soru sayısı azaltılarak kalabalık sınıflarda da uygulanmalıdır.

Kaynakça

- Batur H. ve Elbay O. (2023). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Ordinat Yayınları.
- Benzer, A. (2023). *Çocuklar için Konuşma Etkinlikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Basım.
- Benzer, A. (2020a). *Dil Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi, 4. Basım.
- Benzer, A. (2020b). Konuşma Metni ile Konuşma Dili Farkındalığına Dönük Etkinlik Tasarımı. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 295-319.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma öğretiminin program ve ders kitabı ekseninde uygulamaya yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim Örgütlerinde Eylem Araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 1 – Sayı: 2, 65-89.
- Bilkan, A. F. (2006). Liselerde Divan Edebiyatı Öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi*, Cilt:34 – Sayı: 169.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı S. (2013). Anadili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri. *IRRA Okuma ve Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 57-63.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 4.
- Demirçizade, E. (2011). Edebi Dilimizin Gelişmesinde Fuzuli Merhalesi. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* 6, (s. 209-230). İstanbul.
- Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *TEBD*, 21(1), 402-424. <https://doi.org/10.37217/tebd.1125739>
- Demirkol, S.; Aytaş, G. (2023). Konuşma Becerisi Eğitimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 30-46.
- Devellioğlu, F. (2007). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara, Aydın Kitabevi Yayınları, 24. Baskı.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kış, 7(1), 185-204.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gündüz, A. ve Demir, S. (2021). Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, The Journal of International Social Sciences Cilt: 31, Sayı: 1, Sayfa: 145-159.
- <https://www.demirci-bld.gov.tr/demirci-sozcukler.aspx> Erişim Tarihi: 22.04.2024.
- <https://www.edebiyatakademi.com/baki-gazelleri/> Erişim Tarihi: 08.03.2024
- Kesici, S. (2021). Konuşma becerisini geliştirmek için kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme. Pamukkale Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- MEB (2023). 12. Sınıflar Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Yıllık Planı. Sancaktepe'de Bir Resmî Anadolu Lisesi'nin Türk Dili ve Edebiyatı Zümresi, İstanbul.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 273-294.
- Olukçu, E. ve Yıldız, D. (2022). Üst Düzey Düşünme Becerileri Kavramları Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 224-246.

- Öz, E. (2023). Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi: türkiye perspektifi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52 (Özel Sayı), 107-136. DOI: 10.37669/milliegitim.1308837.
- Öztürk, E. C. (2002). *Su Kasidesi Şerhi*. Ankara: İksad Publishing House.
- Öztürk, M. (2019). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı 10 Ders Kitabı*. Ankara: Öğün Yayınları.
- Pala, İ. (2004). *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*. İstanbul: Kapı Yayınları, 14. Basım.
- Sami, Ş. (1996). *Kamûs-ı Türkî*. İstanbul: Çağrı Yayınları, 14. Baskı.
- Tiryakiol, S. (2021). *Pedagojik Gramer – Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tasarımı*. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler Yayınevi, 1. Baskı.
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük İçinde. Erişim adresi: <http://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 26.07.2024
- Urquhart, C. (2018). *Nitel araştırmalar için temellendirilmiş kuram*. Anı.
- Üçok, N. (2004). *Genel Dilbilim (Linguistik)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ünsal, F. (2019). Türkçe derslerinde rol alma modeli ile hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin tutum ve kaygılarına etkisi. Marmara Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları, İstanbul.
- Yamaner, G. (2023). *AYT Edebiyat Planlı Ders Föyü*. Ankara: Eğitim Vadisi Yayınları.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yılmaz, E. A. (2020). *Oyunların Gücü Adına! Oyunlaştırma Bilimine Giriş*. İstanbul: Eplison Yayınevi.

Ek 1. Yönerge

Uygulama Yönergesi

Etkinliğin öncesi, sırası ve sonrasında dikkat edilecek hususlar şunlardır:

3.3.1. Konuşma Öncesi

1. Öğretmen, divan edebiyatı şiirlerinden oluşan konuşma metnini ders öncesinde gönüllü görevlendirdiği öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden dağıtılan metinleri okula gelmeden birkaç kez seslendirmeleri talep edilir.
2. Konuşma etkinliğinin uygulandığı derste öğretmen, ilk olarak hazırlık sorularını sınıftaki öğrencilere yöneltir.
3. Seslendirilmesi yapılacak divan şiiri önce öğretmen tarafından sınıfta iki defa seslendirilir. Buradaki amaç eski kelimelerin telaffuzu, beden dili vb. özelliklere dikkat çekmektir. Birinci seslendirme kesintisiz yapılır, ikincisinde ise yer yer durdurulup bazı kelimelerin nasıl söylenmesi gerektiğine dikkat çekilir.

3.3.2. Konuşma Sırası

Bu aşamada öğretmen, sınıfı koordine ederek her öğrencinin süreçte aktif kalmasını sağlar. Bunun için;

1. Konuşma yapacak öğrenciler, tahtaya kaldırılır.
2. Sınıfın geriye kalan öğrencilerine konuşma metni verilerek konuşma sırasındaki görevlerini konuşma stratejilerini kullanarak yerine getirmeleri istenir.
3. Konuşmacı öğrenciler sırası geldikçe öğretmenin konuşmasıyla uyumlu bir şekilde konuşma yapar.
4. Tahtaya kalkan öğrenciler konuşmalarını yaparken dinleyici pozisyonundaki öğrenciler de verilen görevler doğrultusunda notlar alırlar.

3.3.3. Konuşma Sonrası

1. Sınıfın karşısında konuşmalarını yapan öğrencilere, konuşmalarının nasıl gerçekleştiğine dair genel birkaç soru sorulur.
2. Daha sonra konuşmacı öğrenciler yerlerine otururlar.
3. Dinleyici öğrencilere, konuşma sırası görevlerini yapmaları için biraz daha süre verilir.
4. Öğrencilerden konuşma sırası görevinin yanıtları istenir.
5. Tüm sınıfa konuşma diline yönelik farkındalığı arttırmak için konuşma sonrası soruları yöneltir.

Ek.2. Divan Edebiyatı Metinlerinden Hazırlanmış Konuşma Etkinlikleri Tasarımları**Tablo 1.** Fuzûlî'nin *Su Kasidesi* Adlı Eserinin İlk Beş Beytinden Oluşturulmuş Birinci Konuşma Etkinliğinin Öğretmen ve Öğrenci Formu

1. Etkinlik	Öğretmen Formu
12. Sınıf	Konuşmacı Sayısı: 4
(Bu kısım öğretmende kalmalıdır.)	
<p>Kazanımlar:</p> <p>T.12.C.1.2. Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler.</p> <p>T.12.C.1.3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.</p> <p>T.12.C.1.4. Konuşma metnini planlar.</p> <p>T.12.C.1.5. Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.</p> <p>T.12.C.1.6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.</p> <p>T.12.C.1.7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar.</p> <p>T.12.C.1.8. Konuşma provası yapar.</p> <p>T.12.C.1.9. Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.</p> <p>T.12.C.1.10. Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.</p> <p>T.12.C.1.11. Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır.</p> <p>T.12.C.1.12. Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar.</p> <p>T.12.C.1.13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.</p> <p>Konuşma Öncesi Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Edebiyatta Hazreti Muhammed'i (sav) övmeye amacıyla yazılan şiirlere "naat" adı verilmektedir. Peygamberi öven bir naat yazmak isteseydiniz nelerden bahsetmek isterdiniz? Aşk konulu bir divan şiiri yazsaydınız sevgilinin güzellik unsurlarından daha çok hangilerini kullanırdınız? <p>Cevap Anahtarı:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hz. Muhammed (sav), Allah'ın elçisidir. Aynaların en düzgünü, Hz. Muhammed'in (sav) aynasıdır. Allah o aynaya en mükemmel şekliyle tecelli etmiştir; onun için son peygamber O'dur. Kişi, kendi aynasına yansması için, Hz. Muhammed'in (sav) aynasında tecelli eden Hakk'a bakmalıdır. İşte o zaman Hakk'ı kendi yansıttığı güzelliği ile Hz. Muhammed'in (sav) gördüğü gibi görebilir. O, kişinin gözündeki aydınlıktır. Kısacası Hz. Muhammed'in yüzünden, güzelliğinden bahsetmek isterdim. Saç, yüz, yanak, göz, kaş, dudak, kirpik, gerdan-gabgab, boy, bel, kâkül-perçem-turre, göğüs, ben, el-kol- avuç-parmak, diş, beden-ten-endam, hatt, alın, ayak, ağız, söz. <p>Konuşma Sırası Görevi:</p> <ol style="list-style-type: none"> Konuşmayı takip ederken katılımlı konuşma stratejisinden yararlanarak aruz vezninin imla ve telaffuzla ilişkisinin olup olmadığını sorgulayınız. Şiirde kullanılan aruz kalıbının (fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün) şiire nasıl bir ahenk kattığını değerlendiriniz. <p>Konuşma Sırası Cevabı:</p> <ol style="list-style-type: none"> Aruz vezni hem imla hem de telaffuz ile yakından ilişkilidir. Çünkü aruz vezni ile yazılmış bir şiiri ancak yazıldığı kalıba uygun seslendirmek mümkündür. Günümüzde de birçok şarkının sözlerinin divan şiirinden alındığını görmekteyiz. Sanatçılar aruz kalıbıyla yazılmış bu şiirleri yarı bestelenmiş şarkı olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bu yüzden divan şiirleri bestelenmeye çok uygun yapıda eserlerdir. <p>Konuşma Sonrası Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Divan şiirinde şiirlerin bir başlığı yoktur. Fuzulî'nin bu eserinin "Su Kasidesi" başlığıyla anılmasının sebebini söyleyiniz? (Analiz) Birinci beyitte "eşkden" kelimesinde ünsüz sertleşmesi olmamıştır. Bunun sebebini açıklayınız? (Dil Bilgisi) 	

3. Birinci beyitte hangi iki kavram arasında tezatlık ilişkisi kurulmuştur? Bu iki kavramla vurgulanmak istenen duyguyu belirtiniz. (Değerlendirme)
4. Birinci beyitte dilimizdeki kullanımı “tutuşan” olan “dutuşan” kelimesinde kelime başında t-d değişimi olmuştur. Türkiye Türkçesi ağızlarında buna benzer kullanımları örnek vererek ifade ediniz. (Farklı Kullanımları Bulabilme)
5. Fuzuli, kasidenin ilk beytinde neden “göz”üne hitap ederek başlamıştır? Siz olsaydınız hangi organınıza hitap ederdingiz? (Yaratıcılık)
6. Birinci beyitte “saçma” kelimesinin anlamını metindeki bağlamından hareketle tahmin ediniz. (Kelime Bilgisi)
7. Türkçede ekler kullanıldığı cümleye göre farklı işlevlerde kullanılabilir. Birinci beyitte “-ki” eki hangi işlevde kullanılmıştır? (Dil Bilgisi)
8. Birinci beyitte içine (gönlüne) gözyaşlarını akıtan şair, ikinci beyitte neden gözyaşlarını dışarıya aktırdığını tartışınız? (Analiz)
9. İkinci beyitte geçen “bilmezem” kelimesinin bizim yazı dilindeki karşılığı nedir? (Telaffuz)
10. İkinci beyitteki “günbed-i devvâr” tamlamasının dilimizdeki karşılığını kıyaslayarak farklarını tespit ediniz. (Analitik Düşünme)
11. Üçüncü beyitte şair, sevgilinin bakışları sebebiyle gönlünde açılan yaraları, suyun çarptığı duvarda zamanla küçük yarıklar açmasına benzetiyor. Siz şairin yerinde olsaydınız nasıl farklı bir benzetme yapardınız? (Yaratıcılık)
12. Dördüncü beyitteki “İhtiyât ilen içer her kimde olsa yara su” dizesini bir atasözü ile ifade ediniz. (Farklı Kullanımları Bulabilme)
13. Beşinci beyitte “Suya virsün bâğ-bân gül-zârı zahmet çekmesün” dizesinde “zahmet çekmesün” deyiminin yerine başka hangi deyim kullanılabilirdi? (Kelime Bilgisi)
14. Beşinci beyitte “Bir gül açılmaz yüzün tek virse min gül-zâra su” dizesinde altı çizili kelime isteiare söz sanatı yapılmıştır. Siz de “gül” kelimesini başka bir söz sanatı olarak kullanıldığı bir cümle söyleyiniz? (Farklı Kullanımları Bulabilme)

Cevap Anahtarı:

1. Divan şiirinde şiirler, yazıldığı nazım şeklinin adıyla anılır (gazel, kaside gibi). Ancak bazı ünlü eserler konularından, rediflerinden ya da kafiyelerinden hareketle farklı başlıklarla anılmışlardır. Örneğin; Ahmet Paşa'nın “Kerem” redifli kasidesi, Nabi'nin “olaydı” redifli gazeli gibi.
2. Şiir Azerbaycan Türkçesi ile yazılmıştır. Azerbaycan Türkçesinde de çıkma hâli (çıkışlıg hal) “+dan / +dän” şeklindedir, yani ekin sert ünsüz şekli yoktur.
3. İlk beyitte “od” ile “su” kavramları arasında tezatlık ilişkisi kurulmuştur. Şair gönlünde yanan ateşin çok şiddetli olduğunu ve gözyaşı ile gelen suyun bu ateşi söndürmede yetersiz kalacağını, hatta ateşi daha da harlayacağını ifade ederek içindeki aşkın büyüklüğünü açıklamaya çalışmıştır.
4. Azerbaycan Türkçesi ile Türkiye Türkçesi, Türkçenin iki ayrı şivesidir. Türkiye Türkçesinin kendi içinde de dilde söyleyiş farklılıkları mevcuttur ve bu duruma “ağız” denir. Örneğin; Ege yöresinde “tepmek” kelimesi “de'[p]mek” şeklinde, “teyze” kelimesi de[y]ze şeklinde kullanılmaktadır.
5. Göz, bir insanın hayatını kendi başına idame ettirebilmesi için çok ihtiyaç duyduğu ve ondaki en mühim organlardan biridir. “Gözü gibi bakmak, göz bebeği olmak, gözünden sakınmak” gibi deyimlerden de anlaşılacağı üzere dilimizde gözün maddi ve manevi kıymeti büyüktür. Benim ilk beyitte kullanacağım organ “kalp” olurdu. Nitekim sevgilinin gönül dünyasına girebilmenin yolu “kalp”ten geçmektedir. Kalp kapısının anahtarını bulamadan sevgilinin gönül dünyasına açılmak imkansızdır.
6. “Saçmak” kelimesi; bir şeyi ortalığa dağıtmak, dökmek, serpmek anlamlarında kullanılır. Ancak şair, şiirde “Su saçma!” diye gözüne hitap ederek kelimenin anlamına mübalağa katmıştır. Yani buradaki basit bir saçmak eylemi değildir; sular, seller saçmak anlamında kullanılmıştır.
7. Dilimizde “-ki”nin bağlaç, zamir ve sıfat yapma işlevleri bulunmaktadır. Birinci beyitte “gönlümdeki odlar” kelime grubunda sıfat yapma işlevinde kullanılmış ve işaret sıfatı türüyle sıfat tamlaması kurulmuştur.
8. Birinci beyitte içindeki aşk ateşini söndürmeye çalışan bir gözyaşı vardı, ancak ikinci beyitte şair Hz. Peygamber'e ne kadar büyük bir muhabbet beslediğini onun hasretiyle döktüğü gözyaşlarının gökyüzünü kaplamasıyla ifade etmektedir. Dolayısıyla ikinci beyitte

göz pınarlarını doldurup dışarıya çıkan gözyaşları, şairin gökyüzünü gözyaşı renginde görmesine sebep olmaktadır.

9. Bizim yazı dilimizde, “bilmem” olarak yer alır.
10. Farsça bir tamlama olan “günbed-i devvâr”ın dilimizdeki karşılığı “dönen kümbet”tir. Tamlamalarda asıl unsur olan tamlanan bizde sonda iken Farsça tamlamalarda ise baştadır. Bu Türkçenin genel bir özelliğidir, asli unsur tamlanan sonda olur. Cümlede de yüklem sonda olur. Fakat Farsça ve Arapça tamlamalarda asli unsur yani tamlanan sonda değil, baştadır.
11. Ben olsaydım sevgilinin bakışlarından gönlümde açılan yaraları rüzgârın aşındırmasına benzetirdim. Rüzgâr basit bir hava hareketidir, ancak zamanla sert kayaları bile yaptığı aşındırmalarla mantar benzeri şekillere dönüştürebiliyor.
12. “Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer.” atasözü kullanılabilir.
13. “Emek vermek, emek çekmek” gibi deyimler kullanılabilir.
14. “Nerede bir gül görsem etrafı diken.” cümlesinde altı çizili kelimeyle kinaye söz sanatı yapılmıştır.

Öğrenci Kısmı

(Bu kısım öğrencide kalmalıdır.)

Konuşma Sırasındaki Görevimiz

1. Konuşmayı takip ederken katılımlı konuşma stratejisinden yararlanarak aruz vezninin imla ve telaffuzla ilişkisinin olup olmadığını sorgulayınız. Şiirde kullanılan aruz kalıbının (fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilâtün/fâ'ilün) şiire nasıl bir ahenk kattığını değerlendiriniz.

Su Kasidesi (İlk Beş Beyit)

1. *Saçma ey göz eşkden gönlümdeki odlara su
Kim bu denlü dutuşan odlara kılmaz çâre su*
2. *Âb-gündur günbed-i devvâr rengi bilmezem
Yâ muhît olmuş gözümünden günbed-i devvâra su*
3. *Zevk-ı tîğundan aceb yoh olsa gönlüm çâk çâk
Kim mürûr ilen bırağur rahneler dîvâra su*
4. *Vehm ilen söyler dil-i mecrûh peykânun sözün
İhtiyât ilen içer her kimde olsa yara su*
5. *Suya virsün bâğ-bân gül-zârı zahmet çekmesün
Bir gül açılmaz yüzün tek virse min gül-zâra su*

Fuzûlî

Tablo 2. Bâkî'nin "Sâkî zamân-ı 'ayş-ı mey-i hoşgüvârdur" Dizesiyle Başlayan Gazelinden Oluşturulmuş İkinci Konuşma Etkinliğinin Öğretmen ve Öğrenci Formu

2. Etkinlik 12. Sınıf	Öğretmen Formu Konuşmacı Sayısı: 4
<p>(Bu kısım öğretilmekte kalmamıştır.)</p> <p>Kazanımlar:</p> <p>T.12.C.1.2. Konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirler.</p> <p>T.12.C.1.3. Konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapar.</p> <p>T.12.C.1.4. Konuşma metnini planlar.</p> <p>T.12.C.1.5. Konuşma planına uygun olarak konuşma kartları hazırlar.</p> <p>T.12.C.1.6. Konuşmasında yararlanacağı görsel ve işitsel araçları hazırlar.</p> <p>T.12.C.1.7. Konuşmasına uygun sunu hazırlar.</p> <p>T.12.C.1.8. Konuşma provası yapar.</p> <p>T.12.C.1.9. Boğumlama, vurgulama, tonlama ve duraklamaya dikkat ederek konuşur.</p> <p>T.12.C.1.10. Konuşurken gereksiz ses ve kelimeler kullanmaktan kaçınır.</p> <p>T.12.C.1.11. Konuşmasında beden dilini doğru ve etkili biçimde kullanır.</p> <p>T.12.C.1.12. Konuşmasına etkili bir başlangıç yapar.</p> <p>T.12.C.1.13. Konuşmasının içeriğini zenginleştirir.</p> <p>Konuşma Öncesi Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Bâkî, divan edebiyatında şiire biçim ve içerik açısından birçok yenilik getiren ve yaşarken "Sultanü'ş Şuârâ" (Şairler Sultanı) ünvanını alan bir divan şairidir. Siz bir divan şairi olsaydınız nasıl bir ünvanla anılmak istediğinizi söyleyiniz. Bâkî, şiirlerinde tasavvufi değil, dünyevi aşka önem verdi. Siz şiir yazsaydınız hangisini seçerdiniz? Sebebini açıklayınız. <p>Cevap Anahtarı:</p> <ol style="list-style-type: none"> Halkın Şairi, Şairlerin Kralı, Büyük Şair... Öğrenci kendi düşüncesine göre ikisinden birine cevap verebilir. <p>Konuşma Sırası Görevi:</p> <ol style="list-style-type: none"> Bâkî, aldığı dini eğitime rağmen Arapça ve Farsça kelimeleri diğer divan şairlerine göre daha az kullanmıştır. Şiir okunurken katıllı konuşma stratejisini kullanarak size göre söylenmesi en kolay olan dizeyi belirtiniz. <p>Konuşma Sırası Cevabı:</p> <ol style="list-style-type: none"> "Gâfil geçürme fırsatı kim bâg-ı 'âlemün" <p>Konuşma Sonrası Sorular</p> <ol style="list-style-type: none"> Birinci beyitteki "Birkaç piyâle nûş idelüm" dizesi "Birkaç kadeh içelim." anlamına gelmektedir. Burada içilen kadeh değil, kadehin içindeki içkidir. Burada kullanılan söz sanatına benzer bir örnek cümle söyleyiniz? (Farklı Kullanımları Bulabilme) Birinci beyitteki 'ayş kelimesinde a sesinin Arapçadaki karşılığı Ayn (ع)dır. Ayn'ın sesi, ses telleri sıkıştırılarak ve eşzamanlı bir şekilde dilin kökünü yutakta kısarak çıkarılır. Dilimizde bu sesin kullanıldığı kelimelerden birkaç tanesini Arapçadaki ifade şekliyle söyleyiniz. (Telaffuz) İkinci beyitte geçen "reng" kelimesi Farsçadan dilimize "renk" olarak alınmıştır. Sebebinin ne olabileceğini yorumlayınız. (Karşılaştırma) Üçüncü beyitte Bâkî, dünyayı bir bahçeye benzetmiş, bu bahçeye de ilkbahar mevsimi arasında benzerlik ilişkisi kurarak dünyanın geçiciliğinden, hayatın kısılgından bahsetmiştir. Siz dünyanın geçiciliğini şairin yerinde olsaydınız nasıl bir benzetme ile anlatırdınız? (Alternatifleri Kullanabilme) Dördüncü beyitte "eyyâm" kelimesi "günler" anlamında kullanılmaktadır. Günümüzde "eyyâmcı" kelimesinin argoda hangi anlamda kullanıldığını söyleyiniz. (Kelime Bilgisi) 	

6. Beşinci beyitte şair, ömrünü gam köşesinde geçirenlere hayatın zevk ve eğlencesine yönelmesini salık vermiştir. Siz de kederli birisini dünyanın geçiciliğinden dolayı moralini yükseltecek cümleler söyleyiniz. (İkna Etme)
7. Altıncı beyitte şair; aşkın, gönlü gamdan kurtarmasını nasıl bir benzetmeyle anlattığını söyleyiniz. (Analiz)
8. Şairler son beyitte neden mahlas kullanırlar? Yorumlayınız. (Değerlendirme)
9. Son beyitte şair kendini ve yazdığı şiiri övmüştür. Şairin kendini ve şiirini övmesi size göre nasıl bir davranıştır? (Eleştirme)
10. Şiirde geçen kelimeleri kullanarak şiirdeki anlamı özetleyen bir cümle oluşturunuz. (Yaratıcılık)

Cevap Anahtarı:

1. Kardeşim akşam tam beş tabak yedi.
2. 'aynı, 'anâdil, 'aynen, sâ'at, ş'ir...
3. Kökeni Türkçe olan kelimelerin sonunda b, c, d, g ünsüzleri bulunmaz. Dolayısıyla sonunda bu seslerin olduğu kelimeler Türkçeye alıntı yapılırken p, ç, t, k olur.
4. İnsan şunu bilmelidir ki ikinci katta doğumhane, eksi ikide ise morg bulunmaktadır. Yaşam ise aradaki üç kat kadar kısadır.
5. Günün gerektirdiği gibi hareket eden, günün şartlarına hemen uyan, dalkavuk, dönek.
6. Hayatta en önemli olan şey zamandır ve zaman da öyle hızlı geçer ki geçtiğinin farkında bile olmazsın. Dolayısıyla bu kısa ömrü dert köşesinde dünyanın sıkıntılarını, dertlerini düşünerek heba etmemelisin. Böyle güzelliklerle dolu bir dünyada insan üzülmemeli, yaşamın tadını çıkarmalı ve her günün kıymetini bilmelidir.
7. Aşk bir rüzgardır, gönül kaygını gam deryasından kurtarır ve güvenli bir sahile yanaştırır.
8. Divan şairleri son beyitlerinde mahlas kullanırlar, çünkü kullanılan bu mahlaslar şiirin kendisine ait olduğunu gösteren bir imza değeri taşımaktadır. Aynı zamanda bu durum; şairin mizacı, tabiatı, duruşu ve zevki hakkında ipuçları da sunmaktadır.
9. Şairler; şiirlerinin ve şairlik gücünün başka şairlerden üstün olduğunu göstermek için kendilerini abartılı bir şekilde överler. Hatta kasidenin bölümlerinden biri olan fahriye, bu amaçla oluşturulmuş bir bölümdür. Günümüzde de başka insanların algılarını yönetmek için bu yöntem kullanılmakta ve çoğunluk üzerinde işe yarayabilmektedir.
10. Eyyâmî gam lüccesinde gâfil geçirme, zamân gül devri gibidir; sâkî, nevbahârda cûybârn lebinde birkaç piyâle nûş idelüm.

Öğrenci Kısmı

(Bu kısım öğrencide kalmalıdır.)

Konuşma Sırasındaki Görevimiz

1. Bâkî, aldığı dini eğitime rağmen Arapça ve Farsça kelimeleri diğer divan şairlerine göre daha az kullanmıştır. Şiir okunurken katılımlı konuşma stratejisini kullanarak size göre söylenmesi en kolay olan dizeyi belirtiniz.

Gazel

1. *Sâkî zamân-ı 'ayş-ı mey-i hoşgüvârdur
Birkaç piyâle nûş idelüm nevbahârdur*
2. *Bûy-i nesîm ü reng-i gül ü revnak-ı bahâr
Âsâr-ı fazl u rahmet-i Perverdigâr'dur*
3. *Gâfil geçürme fursatı kim bâg-ı 'âlemün
Gül devri gibi devleti nâ-pâyârdur*

4. *Eyyâm-ı zühd ü mevsim-i zerk u riyâ degül
Hengâm-ı ‘ayş ü işret ü geşt ü güzârdur*
5. *Zâyi geçürme ‘ömri bu dem künc-i gamda kim
Menzil kenâr-ı bâğ u leb-i cûybârdur*
6. *Dil zevrakını lücce-i gamdan hevâ-yı aşk
Elbette bir kenâra atar rûzgârdur*
7. *Bâkî nihâl-i ma’rifetün mîve-i teri
Ârif katında bir gazel-i âbdârdur*

Bâkî

02. Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma¹

Hüseyin SAYIN²

APA: Sayın, H. (2024). Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 40-63. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065185>

Öz

İnsanlıkla var olagelen, dil öğretimi başta olmak üzere eğitim öğretimde önemli bir araç olarak kullanılan, bireyin kişilik oluşumunda ve etkin dil kullanımında önemli görevleri olan hikâyeler; gelişen iletişim ve bilgisayar teknolojilerinden etkilenerek farklı biçim ve yöntemlerle de yaşamaya ve zenginleşmeye devam etmektedir. Görsel (fotoğraf, resim, video) ve işitsel (müzik, konuşma ve ses efektleri) unsurlarla desteklenerek birden çok duyu organına hitap eden dijital hikâye anlatım tarzı, bu farklı biçim ve yöntemler arasında günümüz yayın organlarında kendisine oldukça geniş yer bulmaktadır. Dijital hikâyenin eğitimde aktif kullanımı, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamakta ve öğrencide görsel okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık gibi becerilerin gelişmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin dijital hikâye yazma süreçlerinde yaşadığı birtakım problemler vardır. Bu problemlerin tespit edilmesi bu becerinin öğretilmesi ve öğrenciler arasında yaygın olarak kullanılması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye yazma becerilerini etkileyen faktörleri tespit etmektir. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişimini gözlemlemeyi ve derinlemesine analizler yapmayı sağlayabilmek için nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmada; görüşmeler ve doküman incelemeleri ile toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analizleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda hikâyenin görselleştirilmesi, seslendirilmesi, bilgisayar ve internet alt yapısı, zaman yönetimi gibi hususların öğrencilerin dijital hikâye oluşturma becerilerini doğrudan etkilediği; 5. sınıf öğrencilerinin genellikle yaşadıklarından hareket ederek anı ve gezi gibi edebî türlerde hikâye oluşturdukları; 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ise 5. sınıf öğrencilerine nazaran kurgusal hikâye oluşturmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Medya okuryazarlığı, Türkçe eğitimi, dijital hikâye, hikâye anlatımı, dijital yazarlık.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu araştırmanın verileri 23-25 Mart 2018 tarihlerinde Kudüs'te düzenlenen 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde (INCSOS-2018) yalnızca sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

Etik İzni: Araştırma verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında toplanmış olup o tarihlerde kurum izinleri alınmış olup etik izne ihtiyaç duyulmamıştır.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065185>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Konya Ölçme Değerlendirme Merkezi / Ministry of National Education, Konya Measurement and Evaluation Center (Konya, Turkey), **eposta:** dr.hsynsyn@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6857-8368>, **ROR ID:** <https://ror.org/oojga9g46>, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

A Study on 5th, 6th and 7th Grade Students' Digital Story Writing Skills in the Context of Media Literacy³

Abstract

Stories, which have existed with humanity, are used as an important tool in education, especially in language teaching, and have important roles in the formation of an individual's personality and effective language use, continue to live and enrich with different forms and methods under the influence of developing communication and computer technologies. Among these different forms and methods, the digital storytelling style, which appeals to multiple senses by being supported by visual (photographs, pictures, videos) and auditory (music, speech and sound effects) elements, finds a wide place in today's media organs. The active use of the digital story in education enables students to learn by doing and experiencing and helps students develop skills such as visual literacy, computer literacy and electronic literacy. There are some problems that students experience in digital story writing processes. Identifying these problems is important in terms of teaching this skill and its widespread use among students. The aim of this study is to determine the factors affecting the digital story skills of 5th, 6th and 7th grade middle school students. In order to observe the development of these skills of students and to make in-depth analysis, the data collected through interviews and document analysis were evaluated through descriptive analysis and content analysis. At the end of the research, it was seen that issues such as visualization of the story, vocalization, computer and internet infrastructure, and time management directly affected students' digital story creation skills; 5th grade students generally created stories in literary genres such as memoir and travel based on their experiences; 6th and 7th grade students preferred to create fictional stories compared to 5th grade students.

Keywords: Media literacy, Turkish education, digital story, storytelling, digital writing.

³ **Statement (Thesis / Paper):** The data of this study were presented only as an oral presentation at the 2nd International Congress of Social Sciences (INCSOS-2018) held in Jerusalem on March 23-25, 2018. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

Ethics Approval: The research data were collected in the 2015-2016 academic year, institutional permissions were obtained at that time and ethical permission was not required..

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %12

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 13.0098.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065185>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Bilgisayar ve bilgi teknolojileri, eğitim ortamlarının temel araçlarından biri hâline gelmiştir. Artık hemen hemen her sınıfta akıllı tahtaların, genel ağ alt yapısının kullanılması bir tercihten öte zorunluluk hâline gelmiştir. Okulların ve sınıfların bu teknolojilerle donatılması öğrencinin bilgiye erişim olanaklarını da artırmaktadır. Okullarında bu teknolojileri kullanma becerilerini geliştiren öğrenciler, aynı zamanda teknolojilerle donatılmış dünya koşullarında da bu becerileri kullanabilecektir.

Sürekli gelişen bilgisayar ve bilgi teknolojilerine paralel olarak eğitimdeki araç, yöntem ve ortamlar da çeşitli değişimler ve dönüşümler yaşamaktadır. Önceden sadece öğretmen anlatımına ve ödevlendirmeye dayalı bir süreçten söz etmek mümkünken günümüz eğitim dünyasında bilgisayar, akıllı tahta, tablet gibi görsel ya da işitsel özelliklere sahip araçlar yoğun olarak kullanılmaktadır (Özbay, 2015, s. 77). Eğitim-öğretim ortamlarının yanı sıra bu değişimin yaşandığı yerlerden biri de öğretim programları ve materyalleridir. Artık öğretim programları ile dijital araçların ve teknolojik uygulamaların etkin kullanımı öne çıkmakta; bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve veri okuryazarlığı gibi gelişen teknolojileri etkin kullanabilme becerilerinin edindirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2024). Eğitim-öğretimde yaşanan bu değişimlerden etkilenen unsurlardan biri de hikâyelerdir.

Geleneksel Hikâyelerden Dijital Hikâyelere

Sözlü bir gelenekten gelen daha sonra da yazılı anlatımla birlikte gelişimine devam eden hikâye türü, insanlık tarihi kadar köklü bir geçmişe sahiptir. Geleneksel olarak hikâye ve hikâyeleştirme anlatım tarzı, insanlık tarihi boyunca iletişimin kendine özgü bir biçimi, okuyazar olmalarını sağlamak için çocukları eğitmenin bir yolu olarak eğitimin en eski formlarında biri olarak kabul edilir (Yoon, 2013, s. 26). Hikâyelerin eğitime yararlı pek çok yönü vardır. Hikâyeler, etkili birer öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılabilirler. İyi hazırlanmış öyküler, öğrenenler tarafından kolay bir şekilde hatırlanır. Bu sayede öğrenme daha kalıcı olur (Yüzer ve Kılınc, 2015, s. 243). Günlük hayatı etkili bir şekilde yansıtmışından dolayı yüzyıllardır dil öğretimi başta olmak üzere eğitim öğretimde önemli birer materyal olan (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014, s. 74), kişilik ve dil kullanımı açısından çocukların gelişimini sağlayan (Sidekli, 2014, s. 185) hikâyeler, gelişen iletişim ve bilgisayar teknolojilerinden etkilenerek biçim ve yöntem değiştiren anlatım türlerinden biri olmuştur.

Ne var ki insanlık tarihi kadar eski bir anlatım biçimi olan ve dil öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından biri olan hikâye, insan kültürünün değişen dinamikleri ve iletişim teknolojileri ile birlikte kaçınılmaz bir biçimde değişmeye ve gelişmeye başlamıştır (Savcı, 2015, s. 1). Gelişen teknolojiler sayesinde eğitim öğretim süreç ve ortamlarında kullanılan hikâye unsurları, görsel (fotoğraf, resim, şekil, sembol vb.) ve işitsel (ses kaydı, melodi, ritim, efekt, müzik parçaları vb.) unsurlarla kolaylıkla desteklenebilmekte, çeşitli iletişim teknolojileriyle daha etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu özellikleriyle hikâyeler biçimsel açıdan değişimlere uğramışlardır. Geleneksel hikâyelerden teknoloji destekli hikâyelere geçiş sürecini ifade eden bu oluşumlar "dijital hikâye" olarak adlandırılmaktadır.

Temel itibarıyla hikâye anlatma tekniğine dayanan "dijital hikâyeler", aynı zamanda birden çok duyu organına hitap ettiği için paylaşıldığı medya ortamlarında, geleneksel hikâyelerden daha çok ilgi çekici ve etkili olabilmektedir. Zamanla hikâyelerin yanı sıra diğer metin türlerinin (anı, deneme, makale, fıkra, gezi yazısı vb.) de dijital ortamlara benzer biçimlerde aktarılması, aynı biçim özelliklerine sahip farklı anlatıları da ortaya çıkarmış olsa da "dijital hikâye" metin türü olarak hikâye olmayan diğer anlatı

türlerinin de ortak adı hâline gelmiştir.

Dijital hikâyeler, eğitim öğretimde gelişen çok katmanlı (ses, görüntü, yazı) metin türlerinden biridir. Çoklu medya teknolojilerinden oluşmasından dolayı yeni bir biçim ve teknik gibi görünse de aslında 1980'li yıllardan beri kullanılmaktadır (Robin, 2008). Öğrenciler dijital hikâye ile yazı ve resim, ses ve müzik gibi çoklu ortam öğelerini birleştirerek çok biçimli metin oluşturmaktadır. Dijital hikâyenin yazılı metin boyutu ne kadar iyi olursa üretilmiş biçimi de o denli iyi olmaktadır. Bu yönüyle iyi bir dijital hikâye için öğrencilerin her şeyden önce nitelikli yazılar yazması gerekmektedir (Yamaç, 2015, s. 230).

Dijital hikâye ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır: Duman ve Göcen (2015, s. 215) dijital hikâyeyi, "genellikle multimedya araçları vasıtasıyla hikâyeci tarafından öykü ya da öykünün yerini alan bir metot"; Kocaman Karoğlu (2015, s. 93) ise "insanlık tarihi kadar eski olan geleneksel hikâye anlatımını yeni medya teknolojileri ve araçları ile birleştirilmesi ile oluşturulmuş çok katmanlı metinler" şeklinde tanımlamışlardır. Lambert'e (2009) göre dijital hikâye anlatımı; fotoğrafları, sesli anlatımı ve diğer sesleri birleştiren 2 ila 5 dakikalık görsel-işitsel bir klibi ifade eder. Robin (2006) genel olarak dijital hikâyelerin, bir hikâye metnini görüntü, ses ve video gibi çeşitli dijital multimedya ile birleştirme fikri etrafında döndüğünü; hemen hemen tüm dijital hikayelerin, belirli bir konu hakkında bilgi sunmak için dijital grafikler, metin, kayıtlı sesli anlatım, video ve müziğin karışımıyla bir araya geldiğini ifade eder.

Dijital hikâyelerin eğitim öğretim ortamlarına yaptığı katkılar pek çok araştırma tarafından da ortaya konulmuştur: Hava vd. (2015, s. 16) dijital hikâye kullanımına yönelik olarak 2006-2015 yılları arasında gerçekleştirilmiş toplam 531 araştırmayı incelemiş ve analiz sonuçlarında; eğitimde dijital hikâye anlatımının; öğrenenlere bilişim becerilerinin kazandırılmasında, öğrenenlerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve ikinci dil öğretiminde kullanılabilecek etkili bir öğretim yolu olduğunu tespit etmişlerdir. Turgut ve Kışla (2015, s. 114) ise inceledikleri 21 çalışma üzerinden dijital hikâye tekniğinin; öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, yazma, iletişim, sunum, teknolojiyi kullanma, bilişsel olarak üst düzey düşünme kapasitesi, bakış açısı geliştirme, eleştirel düşünme, empati kurma becerilerini ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. İlgili araştırmaların varsayımlarına göre, dijital hikâyelerin geliştirilmesinin hem öğrenci hem de öğretmen arasındaki etkileşimi teşvik ettiği doğrulanmıştır. Ancak dijital hikâye oluşturmanın, öğrencilerin hikâye anlatma motivasyonunu geliştirdiğine işaret eden herhangi bir kanıt bulunamamıştır. Çocukların sınıf içindeki ilgisini ve davranışlarını gözlemlemek için daha fazla zaman ve araştırma gereklidir (Papadimitriou vd., 2013, s. 395).

Problem Durumu

Öğrencilerin dil gelişimine ve ifade becerilerine katkıda bulunan Türkçe derslerinin, eğitim öğretimde yaşanan teknolojik gelişimlere ayak uydurmaması düşünülemez. İletişim becerileri ile çok yakından ilişkili olan Türkçe dersleri; bilgi teknolojileri ile desteklendikçe dil becerilerini etkin kullanma konusunda öğrencilerden beklenen kalıcı davranış değişikliklerinin oluşumuna katkı sağlayabilecektir. Çünkü günümüz öğrencileri, iletişim ve bilgisayar teknolojilerini genel olarak çevresindeki yetişkinlerden daha etkin kullanan bireylerdir. Bu durumlarıyla öğrencilerden, bilgisayar teknolojilerini kullanarak geleneksel bir anlatı olan hikâyeleri, yeni teknolojilerle donatarak güçlendirmeleri ve amaçları doğrultusundan etkili kullanmaları beklenmektedir.

Yazmanın temel amacının "okunmak" olduğu (Karadağ, 2014, s. 151) dikkate alınırsa dijital hikâye yazmanın temel amacının hem okunmak hem dinlenmek hem de izlenmek olduğu görülecektir.

Dolayısıyla günümüz medya araçlarında yayınlamaya en uygun hikâye biçimlerinden biri olan dijital hikâye hazırlama becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve dijital hikâye yazma sürecinde yaşanan problemlerin giderilmesi için öğrencilere rehberlik edilmesi gerekmektedir. Dijital hikâye oluşturma sürecinin, öğrenciler tarafından da tecrübe edilmesi geleceğin dünyasında etkin rol oynayabilmek için öğrencileri, dijital okuryazarlık becerileri ile donatmak anlamına gelecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye yazma becerilerinin seviyesini ve bunları etkileyen faktörleri tespit etmek ve ortaya çıkan ürünleri biçim ve içerik açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda “Ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye yazma becerilerini etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur. Araştırma kapsamında bu ana problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problem cümlelerine yanıtlar aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye yazma becerileriyle ilgili hazır bulunuşluk düzeyleri nasıldır?
- Ortaokul öğrencilerinin oluşturdukları dijital hikâyelerin biçim ve içerik özellikleri nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye yazma sürecinde yaşadıkları tecrübeler nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin, oluşturdukları dijital hikâyelerle ilgili öz değerlendirmeleri nelerdir?
- Ortaokul öğrencilerinin ağırlıklı not ortalamaları, dijital hikâye yazma becerilerini nasıl etkilemektedir?

2. Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Merriam'a (2013, s. 22-23) göre nitel araştırmaların temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşim içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır ve veriler; görüşmeler, gözlemler veya doküman analizleri ile toplanır. Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin dijital hikâye yazma becerilerini etkileyen faktörlere odaklanılmış, öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler ve yaşadıkları süreç üzerinden bir çözümleme ve değerlendirme yapabilmek amacıyla eylem araştırması deseninde kurgulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan eylem araştırmaları; belirli bir ortam içinde problemin keşfedilmesine, uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözümlenmesine yönelik araştırmacı ile problemi yaşayanların dolaylı ya da doğrudan araştırmanın yürütülmesinde rol aldığı uygulama süreçlerini ve çalışmalarını içerir (Köklü, 1993; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 84).

Araştırma süreci öncesinde bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem araştırmaları; problemin tanımlanması, veri toplama, veri analizi, eylem planının hazırlanması, sonuçların değerlendirilmesi ve sonraki eylem planının hazırlanması gibi döngüsel aşamalarından oluşan ve sistemli olarak yürütülen araştırmalardır (Beyhan, 2013; Aksoy, 2003; Uzuner, 2005; Karatay ve Taş, 2021). Araştırma kapsamında medya okuryazarlığı alanından 2 Türkçe eğitimi alanından 3 olmak üzere beş uzmanın görüşüne başvurulmuş, şu ana eylem araştırma planına göre gerçekleştirilmiştir.

- Öğrencilerin dijital hikâye ile ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi
- Dijital hikâye oluşturma süreci öncesi yapılacak hazırlık çalışmaları
- Dijital hikâye oluşturma süreci
- Sürecin sonunda elde edilen dijital hikâyelerin incelenmesi

- e. Öğrencilerinin dijital hikâye sürecinde yaşadığı tecrübelerin ve öz değerlendirme süreçlerinin değerlendirilmesi

Öğrencilerin ortaya koyduğu ürünler, doküman analizleri ile incelenmiş; bulgular, yapılan gözlemler ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanan veriler, içerik analizleriyle değerlendirilmiştir.

2.1. Çalışma Grupları ve İnceleme Nesnelere

Bu araştırma, erişim kolaylığı dikkate alınarak 2015-2016 eğitim öğretim yılında araştırmacının görev yaptığı Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan bir ortaokulun 5, 6 ve 7. sınıflarında öğrenim gören 100 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfların öğrenci mevcudu, cinsiyet ve yaş durumları ile araştırma kapsamında elde edilen ürün sayılarıyla ilgili demografik özellikleri şu Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın yürütüldüğü sınıfların demografik özellikleri

Sınıf Seviyeleri	Sınıf Mevcudu	Cinsiyet		Yaş Ort.	Bir Önceki Yıl Ağırlıklı Not Ort.	Araştırmaya Katılan Öğrenci Sayısı	Tamamlanan Dijital Hikâye Sayısı	Dijital Hikâyesini Tamamlayan Öğrenci Sayısı
		E	K					
5. Sınıf	39	20	19	11	92,61	38	14	14
6. Sınıf	35	18	17	12	79,03	31	6	9
7. Sınıf	35	19	16	13	90,67	31	10	10
Toplam/Ort.	109	57	52			100	30	33

Araştırma kapsamındaki sınıflarda öğrenim gören öğrenci velilerinden “izin formları” yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Bu aşamada velisinden izin alınamayan 9 öğrenci araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonraki aşamada; araştırma yapılan sınıflarda gönüllü olarak araştırmacının yönergelerini uygulayan, dijital hikâye yazma sürecine katılan ve süreç sonunda hikâyesini tamamlayan öğrenciler araştırmanın odağına alınmıştır. Bu kapsamda dijital hikâye görevini tamamlayan 33 öğrenciye ait toplamda 30 dijital hikâye, araştırmanın doküman analizi ile çözümleme yapılan aşamasındaki inceleme nesnelere oluşturmuştur. Öğrencilerin bir önceki sınıfta sahip oldukları not ortalamalarının dijital hikâye yazma becerilerini etkileyip etkilemediğini araştırmak için ise araştırma yapılan sınıfların Tablo 1’de verilen ağırlıklı not ortalamaları ile hikâyesini tamamlayan öğrencilerin not ortalamaları “Bulgular” bölümünde karşılaştırılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması öncesinde araştırmanın yapılacağı ortaokuldaki Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş ve Türkçe dersleri kapsamında yapılacak olan hikâye yazma etkinlikleri belirlenmiştir. Araştırmaya gönüllü katılan öğrencilerin velilerinden de izin alındıktan sonra araştırma sürecine geçilmiştir. Araştırmacı tarafından, öncelikle dijital hikâye türü hakkında bilgi verilmiş ve onlara hikâyelerini oluşturmaları için kullanabilecekleri dört programı (Tandoo, Movie Maker, Photo Story ve Power Point) tanıtmıştır. Öğrencilerin oluşturacağı hikâyelere konu olarak müdahale edilmemiş, isteyen öğrencilere birden fazla kişi ile grup oluşturmalarına da imkân tanınmıştır. Öğrencilerin dijital hikâye oluşturma sürecini de gözlemleyen araştırmacı tarafından, araştırma öncesinde ve sonrasında etkinliğe katılan öğrenciler ile görüşmeler yapılmış, sürecin öğrencilerin yaşadığı tecrübeler ile betimlenmesi

sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, 3 öğrenciden oluşturulan ön deneme grubuna uygulanmış, öğrencilerden alınan geri bildirimler ve verilen cevaplar doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. Bu ön deneme uygulamasında öğrencileri yönlendirmek ve onları daha detaylı konuşmalarını sağlayabilmek için asıl soru cümlelerinin detaylandırılması gerektiği fark edilerek alt sorular oluşturulmuştur. Yapılandırılarak son şekli verilen görüşme soruları şu şekildedir:

1. Dijital hikâye deyince aklına ne geliyor?

Alt Soru: Sence dijital hikâye ne olabilir?

2. Dijital hikâye yazma sürecinde neler yaşadın?

Alt Soru: Zorluk yaşadığın alanlar olduysa açıklar mısın?

3. Yazdığın dijital hikâyeye ilgili kendini nasıl değerlendirirsin?

Alt Soru: Bu süreç boyunca neler kazandığını düşünüyorsun?

4. Sence dijital hikâyeler hangi alanlarda kullanılabilir?

Alt Soru: Sence gelecekte senin işine yarar mı?

2.3. Verilerin Analizi

Nitel araştırma yönteminde yürütülen araştırmada görüşme ve doküman örnekleri ile toplanan veriler; doküman analizi, betimsel analizler ve içerik analizleri ile değerlendirilmiştir. Eylem araştırılmasından elde edilen verilerin çözümlenmesinde en sık kullanılan yöntemler; betimsel, içerik ve tümevarım çözümlemesidir (Kuzu, 2009). Araştırmaya katılan 33 öğrenciden toplamda 30 dijital hikâye elde edilmiştir. Bu kapsamda 5. sınıfta 14 öğrenci tarafından 14, 6. sınıfta 9 öğrenci tarafından 6, 7. sınıfta ise 10 öğrenci tarafından hazırlanan 10 dijital hikâye elde edilmiştir. Bu hikâyeler doküman incelemesi yoluyla çözümlenmiş, çeşitli açılardan incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarından bir olan görüşme formlarının incelenmesinde ve son biçimlerinin verilmesinde, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşüne ve ön deneme uygulamasına başvurulmuştur. Görüşme formlarının incelenmesinin ilk aşamasında kişisel verilerin gizliliği ilkesine göre verilen öğrenci cevapları kodlanarak işlenmiştir. Örneğin Ö5-3 şeklindeki kod, araştırmaya katılan 5. sınıfın öğrenci listesindeki 3. sırasındaki öğrenciyi, Ö6-8 şeklindeki kod, araştırmaya katılan 6. sınıfın öğrenci listesinin 8. sırasındaki öğrenciyi, Ö7-4 şeklindeki kod ise araştırmaya katılan 7. sınıfın öğrenci listesinin 4. sırasındaki öğrenciyi işaret etmektedir. Ardından cevaplar arasındaki ilişkiler, tümevarım yöntemiyle çözümlenerek benzer ve ortak cevaplar bir araya toplanmış ve ortak yönlerin tespit edildiği cevaplar ortak başlıklar altında değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Dijital Hikâye Süreci Öncesinde Görüşmeler Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Dijital hikâye süreci öncesinde öğrencilerin algısı ve ön öğrenilmişlik düzeylerini ortaya çıkarmak için ön görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin tamamı, daha önce dijital hikâye kavramını duymadığını belirtmişlerdir fakat ön görüşmelerde bazı öğrencilerin bu kavramı duymasa da doğru şekilde tahmin ettikleri ve tanımladıkları gözlenmiştir. Ön görüşmelerde öğrencilerin verdiği cevaplar sınıf düzeylerine göre şöyledir:

Tablo 2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Hakkındaki Tahminleri

Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Örnek öğrenci ifadeleri
---------	--------	------------	-------------------------

Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma / Sayın, H.

Dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan/dinlenen	İnternet	Ö5-20, Ö5-23	Ö5-20: Bence dijital hikâye internet üzerinden yüklenen hikâyeler veya internetten yazılan hikâyeler.
	Bilgisayar	Ö5-1, Ö5-5, Ö5-7, Ö5-10, Ö5-18, Ö5-21, Ö5-38	Ö5-1: Bence bilgisayardan hikâye yazmak.
	Tablet	Ö5-18, Ö5-32	Ö5-18: Telefon, tablet gibi araçlara yazılan hikâyelerdir.
	Telefon	Ö5-10, Ö5-18, Ö5-32	Ö5-32: Telefon, tablet gibi araçlara yazılan hikâyelerdir.
	Dijital ortam	Ö5-9, Ö5-12, Ö5-14, Ö5-15, Ö5-16, Ö5-17, Ö5-25, Ö5-26, Ö5-27	Ö5-27: Dijital hikâye denilince dijital ortamda yazılan hikâye.
Çok boyutluluk	3D	Ö5-39	Ö5-39: Teknolojiyi kullanarak yazılan hikâye veya 3D'li hikâye.
	7D	Ö5-28	Ö5-28: Dijital hikâye denince aklıma gerçekçi hikâye geliyor. 7D hikâye olabilir.
		Ö5-2, Ö5-13, Ö5-29	Ö5-2: Hem görsel hem de yazısal olan hikâye.
Teknolojik bir araç	Ö5-1, Ö5-6, Ö5-31, Ö5-35	Ö5-31: Dijital saat var, bence dijital hikâye bir tuşa basınca hikâye gözükiyor, basmayınca yok oluyor.	
Gerçek olmayan (sanal)	Ö5-3, Ö5-8, Ö5-11, Ö5-19	Ö5-19: Gerçek olmayan sanal olan hikâyeler olabilir.	
Gerçek, yaşanmış	Ö5-24, Ö5-34	Ö5-24: Bence hikâyenin gerçek olanı hayal ürünü olmayanı, yaşanmış.	
Dijitaliği konu edinen	Ö5-4, Ö5-16, Ö5-33	Ö5-4: Bence dijital hikâye elektronik cihazların ya da dijital makinelerin nasıl ve ne zaman yapıldığı gibi hikâyeler geliyor.	
Renkli yazılı	Ö5-30	Ö5-30: Bence dijital hikâye renkli yazıları olan hikâyelerdir. Renkli yazıları olan kitaplar olabilir.	
Müzikli	Ö5-37	Ö5-37: Bence dijital hikâye müzik ile anlatılan bir hikâye olabilir.	

Tabloda görüldüğü gibi 5. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye hakkındaki tahminleri 8 tema başlığı altına toplanmıştır. Öğrencilerin çoğu (23 öğrenci) dijital hikâyeyi, “dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan/dinlenen hikâye” olarak tahmin etmiştir. Bu kapsamda ifade edilen dijital araçlar başta bilgisayar olmak üzere internet, tablet ve telefondur. 5 öğrenci bu hikâyelerin farklı duyu organlarına hitap eden çok boyutlu yapısını (görselli, yazılı, 3D, 7D) dile getirmiştir. 4 öğrenci dijital hikâyeyi “dijital saatler” gibi teknoloji ile ilgili bir araç şeklinde ifade etmişlerdir. 4 öğrenci dijital hikâyeyi gerçeklikten uzak, sanal ya da hayal ürünü hikâye şeklinde algılamakta, 2 öğrenci ise yaşanmış, gerçek olayların bir hikâye şeklinde yazılması şeklinde düşünmüştür. Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri çok boyutlu sinemaları (3D, 7D) dijital hikâyelerde de düşünmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3. 6. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Hakkındaki Tahminleri

Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Örnek ifadeler
---------	--------	------------	----------------

	Bilgisayar	Ö6-2, Ö6-11, Ö6-13, Ö6-15, Ö6-18, Ö6-24, Ö6-26, Ö6-32	Ö6-13: Bilgisayar üzerinden yazılan bir hikâye olabilir.
	İnternet	Ö6-1, Ö6-10, Ö6-12, Ö6-14, Ö6-16, Ö6-17, Ö6-27, Ö6-30	Ö6-12: İnternet ortamında okunan bir hikâye olabilir.
Dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan/dinlenen hikâye	Sosyal medya	Ö6-3, Ö6-9, Ö6-22	Ö6-3: Dijital hikâye denilince aklıma çeşitli sosyal medya sayfalarında paylaşılan bazı yazılar.
	Dijital ortam	Ö6-5, Ö6-8, Ö6-29, Ö6-35	Ö6-8: Kendi düşüncelerimi bir kâğıda ya da dijital ortama yazmak.
	Tablet, telefon	Ö6-4	Ö6-4: Tablet, telefon vb. gibi şeylerden hikâye okumak.
	Teknoloji	Ö6-33	Ö6-33: Bence dijital hikâye denildiği için teknoloji ile ilgili olabilir.
Teknolojik bir araç olarak hikâye		Ö6-21, Ö6-31	Ö6-21: Dijital hikâye bence bir teknolojik aletten okuduğumuz yazdığımız ya da dinlediğimiz kitap.
Tiyatro		Ö6-10	Ö6-10: Benim aklıma kişilerden oluşan bir tiyatro gibi olabilir ve internet üzerinden dinlenen hikâyeye gibi geliyor.
Öğretici		Ö6-23	Ö6-23: Dijital hikâye önemli ve öğretici yazılar olabilir.
Gerçek, yaşanmış		Ö6-7	Ö6-7: Dijital hikâye deyince daha gerçekçi daha güzel bir hikâye aklıma geliyor.
Gerçek olmayan (sanal) hikâye		Ö6-25	Ö6-25: Hayal ürünü geniş olan hikâye olabilir bence Pinokyo gibi hikâyeler olabilir.

Tabloda görüldüğü üzere 6. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye hakkındaki tahminleri 6 tema başlığı altına toplanmıştır. Öğrencilerin yarısından çoğu (25 öğrenci) dijital hikâyeyi, “dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan/dinlenen hikâye” olarak tahmin etmiştir. Bu kapsamda ifade edilen dijital araçlar başta bilgisayar ve internet olmak üzere sosyal medya, telefon ve tablettir. Medya araçlarıyla ilgili olarak 8 öğrenci bilgisayar, 8 öğrenci internet, 1 öğrenci tablet, 3 öğrenci ise sosyal medya ortamlarında yayınlanan yazılar ile bu hikâye türünü özdeşleştirmiştir. Öğrencilerden ikisi ise dijital hikâyeyi kendine has özellikleri olan bir teknolojik araç olarak tahmin etmiştir.

Öğrencilerin dijital hikâye ile ilgili tahminlerinde gerçeklik olgusu da araştırma kapsamında dijital hikâyenin özelliklerine dair önemli ölçütlerden biri olmuştur. Bir öğrenci dijital hikâyeyi gerçekçi hikâye olarak betimlerken, bir diğer öğrenci gerçek olmayan, hayal ürünü bir anlatı olarak tahmin etmiştir. Bu cevapların dışında yine sıra dışı cevaplardan olan dijital hikâyenin bir tiyatroya benzetilmesi de dikkat çekici olarak bir bulgu olarak kaydedilmiştir. Ö6-23 kodlu öğrenci dijital hikâyeyi, önemli ve öğretici yazılar olarak tanımlamıştır.

Tablo 4. 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Hakkındaki Tahminleri

Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Örnek öğrenci ifadeleri
Dijital ortamlara yazılan veya bu	İnternet	Ö7-27, Ö7-31, Ö7-32, Ö7-33	Ö7-27: İnternet ortamında ya da online olan hikâyeler olabilir.

Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma / Sayın, H.

ortamlardan okunan veya dinlenen	Bilgisayar	Ö7-1, Ö7-16, Ö7-17, Ö7-18, Ö7-20, Ö7-22, Ö7-23, Ö7-29, Ö7-30	Ö7-1: Bilgisayar üzerinden oluşturulmuş hikâyeler. Örnek: Word belgesinde, blog yazılarında vb.
	Tablet	Ö7-13, Ö7-24	Ö7-24: Bir hikâyenin tablet, bilgisayar gibi platformlarda sesli bir şekilde anlatılması.
	Telefon	Ö7-15, Ö7-17	Ö7-15: Dijital hikâye bence bir hikâyenin telefon gibi bazı araçlarda olması.
	Wattpad uygulaması	Ö7-9, Ö7-23, Ö7-31	Ö7-31: Dijital hikâye teknolojik aletlerde okunabilen Wattpad gibi hikâye türü olabilir.
	Elektronik ortam	Ö7-2, Ö7-28, Ö7-29	Ö7-2: Teknolojik hikâye, elektronik ortamda yazılan hikâye.
Sesli hikâye		Ö7-8, Ö7-11, Ö7-13, Ö7-24, Ö7-25	Ö7-13: Bir hikâyeyi elektronik cihazlarda (tablet, telefon vb.) sesini kaydedip dinlemek veya dinletmeye denir.
Teknolojik bir araç		Ö7-3, Ö7-10, Ö7-26, Ö7-35	Ö7-26: Bence dijital hikâye teknolojik araçlar yoluyla okunan hikâyeler olabilir.
Gerçek olmayan (sanal)		Ö7-4, Ö7-14, Ö7-19, Ö7-34	Ö7-19: Bence dijital hikâye sanal ortamlarda yazılan hikâyelerdir.

7. sınıf öğrencilerinin dijital hikâye hakkındaki tahminleri 4 tema başlığı altına toplanmıştır. Öğrencilerin çoğu (23 öğrenci) dijital hikâyeyi, “dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan/dinlenen hikâye” olarak tahmin etmiştir. Bu kapsamda ifade edilen dijital araçlar başta bilgisayar olmak üzere, internet, telefon, tablet ve akıllı telefon uygulamalarıdır. 5 öğrenci, dijital hikâyeyi sesli hikâye olarak tahmin ederken; 4 öğrenci, teknolojik bir araç, 4 öğrenci ise gerçek olmayan (sanal) hikâye olarak düşünmüştür. Üç öğrencide bu hikâyelerin “Wattpad” uygulamasını çağrıştırmaları düşündürücüdür. Çünkü bahsedilen uygulama akıllı telefon ya da bilgisayar üzerinden e-kitap okumaya ve yazmaya imkân sağlayan bir programdır. Ö7-22 kodlu öğrencinin, “Bence bir kâğıda yazdığımız hikâyelerin bilgisayar ortamında canlandırılması.” ile Ö7-29 kodlu öğrencinin, “Bence dijital hikâye bir bilgisayardan ya da elektronik aletten canlandırmadır.” ifadelerinde “canlandırma” vurgusu ile animasyon teknolojisine gönderme yapılmıştır.

Üç sınıf birlikte düşünüldüğünde 100 öğrenciden 71’inin zihninde, dijital hikâyelerin “Dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan veya dinlenen hikâyeler” olarak yer aldığı tespit edilmiştir. 9 öğrenci için bu tür hikâyeler gerçek dışılığı (hayali veya sanal) çağrıştırdıysa da, 3 öğrenci için dijitalliği konu edinen hikâyeleri, 3 öğrenci için ise gerçekçi ve yaşanmış olayları konu edinen hikâyeleri çağrıştırmıştır. Renkli yazılara sahip, sesli, müzikli gibi dikkat çeken diğer dijital hikâye betimlemeleri de öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

3.2. Dijital Hikâyelerin İncelenmesi ile Elde Edilen Bulgular

İki ders saatinde yapılan tanıtım ve hazırlık çalışmasının ardından velilerinden izin alınarak bu sürece katılmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler, dijital hikâye sürecine katılmıştır. Sürecin sonunda 5. sınıfta 14, 6. sınıfta 6, 7. sınıfta ise 10 olmak üzere toplamda 30 hikâye yazılmıştır. Hazırlanan dijital hikâyelerin nitelikleri sınıf seviyelerine göre aşağıdaki üç tabloda verilmiştir.

Tablo 5. 5. Sınıfta Oluşturulan Dijital Hikâyelerden Elde Edilen Bulgular

Sıra	Öğrenci Kodu	Yaş	4. Sınıf Ağırlıklı Not	Cinsiyet	Hikâyelerin İsimleri	Süre (sn)	Kurgu	Yaşantı
------	--------------	-----	------------------------	----------	----------------------	-----------	-------	---------

Ortalamaları								
1	Ö5-3	11	94,79	K	Yarışma	57	*	
2	Ö5-4	11	98,86	E	Şivlilikteki Çocuk	76	*	
3	Ö5-5	11	96,85	E	Garip Bir Gün	64	*	
4	Ö5-9	11	96,93	E	Başlıksız 1 (Anı)	45	*	
5	Ö5-17	11	86,44	E	Sandalye	63	*	
6	Ö5-19	11	93,62	E	Hain Kral	126	*	
7	Ö5-25	11	98,01	E	Bir Anım	46	*	
8	Ö5-26	10	98,35	K	Yunuslar	76	*	
9	Ö5-30	11	99,27	K	Kuzenim ile Tatil Macerası	81	*	
10	Ö5-32	11	68,25	K	Başlıksız 2 (Anı)	44	*	
11	Ö5-33	12	99,72	E	Küçük Hayaller	55	*	
12	Ö5-35	11	90,15	E	Başlıksız 3 (Bilgisayar Oyunları)	63	*	
13	Ö5-37	10	96,19	K	Uludağ Macerası	60	*	
14	Ö5-38	11	97,54	K	Prenses Kızıl	93	*	
Ortalama			93,93	Ortalama		67,8	5	9

Araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinden 14'ü dijital hikâye sürecini tamamlamıştır. Dijital hikâyesini tamamlayan 5. sınıf öğrencilerinin 6'sı kız, 8'i erkektir. Dijital hikâyelerini tamamlayan öğrencilerin bir önceki yıla ait ağırlıklı not ortalaması (93,93) sınıfın aynı yıla ait genel not ortalamasından (92,91) yüksektir. Tamamlanan 14 hikâyenin ortalama süresi 67,8 saniyedir. 5. sınıf öğrencilerinden 9'u, başından geçen bir olayı dijital hikâye olarak anlatmayı tercih ederken; 5'i kurgusal bir hikâye yazmıştır. Yaşanmış olayları anlatan öğrenciler unutamadıkları anılarını kaleme almışlardır. Üç öğrenci hikâyesine bir başlık koymamıştır. Bir spor müsabakasından alınan ödül, yaşanan bir tatil macerası, arkadaş kavgası, yardıma muhtaç hayvanlar, bilgisayarda öğrenciyi etkileyen korkunç bir surat; öğrencilerin hikâyelerine konu ettikleri olaylardır. Kurgusal olarak da bilgisayar oyunları, balıkçı ve balıklar, hayvanların yer aldığı olağan üstü olaylar, bir dizi film (Kurtlar Vadisi), Amerika'da film çekimleri ve Amerikan basketbol ligi gibi konular işlenmiş ve dijital hikâyelere dönüştürülmüştür. "Yarışma" isimli dijital hikâyesi ile Ö-5-3 kodlu öğrenci, başından geçen olayları konu edinen diğer öğrencilerden farklı olarak gerçek fotoğraflarını kullanmıştır. Hikâyesinde, trampolin artistik jimnastik dalında Türkiye şampiyonluğunu nasıl kazandığını anlatan Ö-5-3; kullandığı gerçek fotoğrafların üzerine ayrıca hikâyesinden cümleler de yazmıştır. Süreç içerisinde araştırmacı tarafından dijital hikâyesinde kullandığı yazıların, bazı resimlerin görünmesini engelleyecek düzeyde, her harfinin büyük olduğu gözlenmiştir. Neden böyle yaptığı sorulduğunda geçerli bir sebep söyleyememekle birlikte bu durumu düzelteceğini belirtmiş fakat sürecin sonuna kadar bu düzenlemeyi yapamamıştır.

Tablo 6. 6. Sınıfta Oluşturulan Dijital Hikâyelerden Elde Edilen Bulgular

Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma / Sayın, H.

Sıra	Öğrenci Kodu	Yaş	5. Sınıf Ağırlıklı Not Ortalamaları	Cinsiyet	Hikâyelerin İsimleri	Süre (sn)	Kurgu	Yaşantı
1	Ö6-3	12	79,77	K	Kötü Şakalı Bir Gün	56		*
2	Ö6-8	12	89,70	K	Mutlu Gün	80		*
	Ö6-22	12	93,68	K				
3	Ö6-18	12	87,03	E	Ajan Recai	141	*	
	Ö6-24	12	92,16	E				
4	Ö6-25	12	80,90	K	Gece Yarısı	173	*	
5	Ö6-31	12	62,06	K	Yolunu Kaybetmiş Yavru Köpek	72		*
6	Ö6-33	12	89,31	K	Medcezir	403	*	
	Ö6-35	13	94,40	K				
Ortalama/Toplam			85,45			154,2	3	3

Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinden 9'u dijital hikâye sürecini tamamlamış ve süreç sonu itibarıyla toplamda 6 hikâye yazılmıştır. 3 hikâye birer öğrenci tarafından, diğer 3 hikâye ikişer öğrenci tarafından birlikte hazırlanmıştır. Hikâyelerden 3'ü, öğrencilerin başından geçen yaşanmış bir olayı anlatırken, 3'ü kurgusal olarak bir olayı anlatmaktadır. Yaşanmış olaylar arasında unutulmayan bir şaka, yolunu kaybetmiş bir köpek yavrusu, okulda kazanılan bir madalya dijital hikâyeye dönüştürülmüştür. Kurgusal hikâyelerde ise boşanmış bir ailede yaşayan bir kızın çektiği acılar, ajanlar ve ülke dışındaki görevleri gibi konular işlenmiştir. Dijital hikâyesini tamamlayan 6. sınıf öğrencilerinin 7'si kız, 2'si erkektir ve bu öğrencilerin bir önceki yıla ait ağırlıklı not ortalaması (85,45) sınıfın aynı yıla ait genel not ortalamasından (79,03) yüksektir. Tamamlanan 6 hikâyenin ortalama süresi 154,2 saniyedir.

6. sınıf öğrencilerinin yazdığı dijital hikâyeler arasında "Ajan Recai" isimli hikâye, araştırmacı ve görüşüne başvuru olan uzmanlar tarafından dikkat çekici olduğu için detaylıca incelenmiştir. Hikâyeyi iki öğrenci birlikte hazırlamıştır. Öğrenciler sürecin başında araştırmacıya gelerek bir ajanın başından geçen olayları anlatmak istediklerini söylemişler ve isim önerisi istemişlerdir. Araştırmacı Peyami Safa'nın "Cingöz Recai" isimli polisiye romanlardan bahsederek öğrencilere o roman serisini okumalarını önermiştir. Süreç sonunda öğrencilerin o romandan birkaç bölüm okudukları ve etkilendiklerinden dolayı hikâyelerinin adını Ajan Recai olarak koyduklarını belirtmişlerdir. Hikâyenin ilginç yanı bir devlet başkanı tarafından çağırılması ve ona ülkeler arası bir görev verilmesidir. Vietnam'a giderek devletin sırlarını öğrenmeye çalışan "tilki" lakaplı Ajan Recai ve arkadaşlarının başından geçenleri anlatan hikâye için neden bu konu seçildiği sorulduğunda öğrenciler oynadıkları bir bilgisayar oyunundan etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 7. 7. Sınıfta Oluşturulan Dijital Hikâyelerden Elde Edilen Bulgular

Sıra	Öğrenci Kodu	Yaş	6. Sınıf Ağırlıklı Not Ortalamaları	Cinsiyet	Hikâyenin İsimleri	Süre (sn)	Kurgu	Yaşantı
1	Ö7-4	14	94,16	E	Mutluluğa Koşmak	68	*	
2	Ö7-8	13	89,38	E	Göçmen Kuş	90		*
3	Ö7-9	13	90,39	K	Hayal	154		*
4	Ö7-17	13	99,54	K	Beyaz Melek	199	*	

5	Ö7-19	13	96,04	K	Su'nun Hayali	367	*
6	Ö7-23	13	98,29	K	Kayıp Sevgi	200	*
7	Ö7-26	13	96,46	K	Küçük Bir İyilik	144	*
8	Ö7-27	13	97,66	K	Hediye	242	*
9	Ö7-28	13	86,45	K	Sönük Yıldız	166	*
10	Ö7-33	13	95,61	E	Yeni Yıl Esprisi	94	*
Ortalama/Toplam			94,40			172,4	7 3

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinden 10'u dijital hikâye sürecini tamamlamış ve süreç sonu itibarıyla bu sınıf seviyesinde 10 hikâye elde edilmiştir. Dijital hikâyesini tamamlayan 7. sınıf öğrencilerinin 7'si kız, 3'ü erkektir. Söz konusu öğrencilerden 7'si, kurguladığı bir olayı hikâye olarak anlatmayı tercih ederken; 3'ü, başından geçen bir olayı dijital hikâye olarak anlatmıştır. Hikâyesini tamamlayan öğrencilerin bir önceki yıla ait ağırlıklı not ortalaması (94,40) sınıfın aynı yıla ait genel not ortalamasından (90,67) yüksektir. Tamamlanan 10 hikâyenin ortalama süresi 172,4 saniyedir.

Yaşanmış olayları konu alan hikâyelerde pilot olmak isteyen bir çocuğun Türk Yıldızları parkında yaşadıkları ve bir öğrencinin evine giren iki karga ile yaşadığı heyecan dolu dakikalar anlatılmıştır. Kurgusal hikâyelerde ise masal dinlemeyi çok seven bir çocuğa sevgi temalı bir masal anlatılması, bir baba ile kızı arasındaki sevgi, yılbaşından bir gün önce yapılan "Seneye görüşürüz." esprisi, sarhoş bir babanın ailesine çektirdiği acı dolu anlar, görme engelli bir çocuğun yaşadığı zorluklar; konu olarak işlenmiştir.

7. sınıfta yazılan dijital hikâyeler arasında "Kayıp Sevgi" iç içe geçmiş iki metinden oluşmaktadır. Üst bilişsel dil becerilerinin kullanımı ile yazılan bu hikâyenin hazırlanma süreci derinlemesine incelenmiştir. Hikâyede hayalperest bir çocuk olan Onur, masal anlatımında yetenekli olan edisi Hüseyin'i dinlerken hayallere dalmaktadır. Hüseyin dedenin anlattığı masal ise dijital hikâyenin içindeki diğer metindir. Masalda taht hırsından dolayı annesini ve kardeşlerini sürgün eden bir padişahın, bir gün karşılaştığı ve gönlünün düştüğü bir kız ile evlenebilmesi için kızın derviş babasının, padişaha bir ders vermek istemesi anlatılmaktadır. Hikâye, derviş babanın padişahın sevgisine güvenebilmesi için ailesini sürgünden geri çağırmasını ve önce onları sevmesi gerektiğini söylemesi üzerine padişahın gerçek sevgi konusunda bir hayat dersi alması ile son bulmaktadır.

3.3. Süreç Sonunda Öğrencilerden Görüşme Yoluyla Elde Edilen Bulgular

Dijital hikâye yazma sürecinin sonunda öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve onlara süreçte yaşadıkları sorulmuştur. Bu soru ile öğrencilerin dijital hikâye yazma becerilerini etkileyen faktörlerin öğrenci bakış açısından tespit edilebilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 8. 5. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Sürecinde Yaşadıkları

Sorular: Dijital hikâye yazma sürecinde neler yaşadın? Zorluk yaşadığın alanlar olduysa açıklar mısın?			
Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Örnek ifadeler
Teknik zorluklar	Program	Ö5-1, Ö5-6, Ö5-9, Ö5-24, Ö5-25, Ö5-26, Ö5-28, Ö5-32, Ö5-35, Ö5-37, Ö5-38	Ö5-1: Ben bilgisayara Tandoo, Photostory vb. birçok şey yükledim. 1. yaptığımda resimler bozuldu. 2. yaptığımda saat 12'ydı o zaman da sesim çıkmadı.

Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma / Sayın, H.

Görsel (fotoğraf, resim)	Ö5-2, Ö5-7, Ö5-11, Ö5-21, Ö5-23, Ö5-32, Ö5-35	Ö5-32: Fotoğraf ve müzik kısmında zorlandım ve programa ilk başta atamadım ama sonra yapabildim.	
Ses (seslendirme, müzik)	Ö5-3, Ö5-4, Ö5-7, Ö5-26, Ö5-28, Ö5-32, Ö5-35	Ö5-3: Ben hikâyemi bitirmiştim sadece seslendirme kalmıştı ama seslendirmeyi yapamadım çünkü mikrofonum bozulmuştu.	
Bilgisayar	Ö5-24, Ö5-29, Ö5-37	Ö5-37: Yaparken ilk başta hikâyem kayıt olmadı, uygulama indirdikten sonra bilgisayar çöktü ama sonunda hikâyemi oluşturdum.	
Malzeme yetersizliği	Bilgisayar	Ö5-8, Ö5-18, Ö5-31	Ö5-31: Benim için zor etkinlik oldu çünkü bilgisayarım tamire gitti, o yüzden biraz zor oldu. Başka yerlerde de bulamadım.
	İnternet	Ö5-18, Ö5-27	Ö5-27: Yapamadım çünkü evde mikrofon ve internet yoktu.
	Hoparlör	Ö5-20	Ö5-20: Yapamadım çünkü hem yapmayı bilmiyorum hem de bizim evde hoparlör yok. O yüzden yapamadım ama yapmayı deneyeceğim.
	Mikrofon	Ö5-14	Ö5-14: Ben yapmaya çalıştım ama evimizde mikrofon yoktu o yüzden yapamadım.
Zaman yönetimi	Ö5-33, Ö5-34	Ö5-34: Birçok program yararlarımı öğrendim çok zorluklarla bir haftada yapamadım.	
Genel zorluklar	Ö5-10, Ö5-12, Ö5-16, Ö5-17, Ö5-19	Ö5-16: Hikâyemi yazdım ama dijital ortama aktaramadım. O yüzden sadece hikâyeyi düşünmekte zorlandım.	
Güzel deneyimler	Ö5-30, Ö5-36, Ö5-39	Ö5-36: Hiçbir zorluk yaşamadım ama Powerpoint'ten güzel bilgiler edindim.	

5. sınıfta öğrenim gören çalışma gurubu öğrencileri en çok teknik konularda zorluk yaşamışlardır. Bu zorluklar; dijital hikâye hazırlama programı kullanımında, seslendirmede ve bilgisayarda yaşanan teknik sorunlar ile görseller bulmada yaşanan zorluktur. Program kullanımına bağlı sorunlar, görüntü kalitesi sorunu, ses ile görüntünün uyumu sorunu, öğrencilerin bu süreçte zorluk çektiği hususlardan olmuştur. Bu sorunu öğrenciler: “Ses kaydı, sıralama, arkaya uygun bir müzik eklemekte ve resimleri bulmakta zorlandım. Müziği eklerken, sesimle görüntüyü tutturmak için çok uğraştım.” ifadeleri ile dile getirmişlerdir.

Tablo 9. 6. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Sürecinde Yaşadıkları

Sorular: Dijital hikâye yazma sürecinde neler yaşadın? Zorluk yaşadığın alanlar olduysa açıklar mısın?			
Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Örnek ifadeler
Teknik zorluklar	Ses (seslendirme, müzik)	Ö6-1, VÖ6-5, Ö6-8, Ö6-15, Ö6-23, Ö6-35	Ö6-8: Bir yeri sesi ayarlamak için sürü kez dinledim ama güzel yanı dijital hikâye yazmayı daha iyi kavramış oldum.
	Görsel (fotoğraf, resim)	Ö6-2, Ö6-5, Ö6-15, Ö6-16, Ö6-23	Ö6-16: Bazen resim aşamasında zorlandım. En sevdiğim bölüm seslendirmeydi.
	Program	Ö6-5, Ö6-15, Ö6-35	Ö6-35: Senaryo yazımı gayet kolaydı. Çok yaratıcı ve duygusal bir hikâye oldu. Resimleri kendim çizdim ve zorlanmadım. Hikâyemi arkadaşımınla beraber "Movie Maker" ortamına aktardık. Bu süreç biraz uzun sürdü, seslendirme ise çok zordu, problemler üst üste geldi.

Genel zorluklar		Ö6-3, Ö6-7, Ö6-9, Ö6-10, Ö6-18, Ö6-24, Ö6-25, Ö6-27, Ö6-30	Ö6-18: Çok zorluklar yaşadık edindiğim tecrübe artık daha iyi edit yapabiliyorum.
Güzel deneyimler		Ö6-4, Ö6-17, Ö6-18, Ö6-21, Ö6-24, Ö6-25, Ö6-29, Ö6-31, Ö6-32	Ö6-21: Movie Maker programını daha çok öğrendim. Telifsiz resimleri programda kullanacağımız siteyi öğrendim.
Malzeme yetersizliği	Bilgisayar	Ö6-22	Ö6-22: Ben dijital hikâye oluşturma sürecinde yaşadığım zorluklar: Bizim bilgisayarımız olmadığı için kendim yapmadım, arkadaşım ile yaptım. Çok eğlenceli bir zaman geçirdim.
Zaman yönetimi		Ö6-12	Ö6-12: Biraz stres yaşadım yetişmemesinden dolayı ama güzel bir çalışma oldu.
Stres		Ö6-14	Ö6-14: Stresliydim yapamayacağım diye çok korktum ama en sonunda başardım. Mutlu oldum bilgisayar ve hikâye yazma konusunda güzel tecrübeler kazandım.

6. sınıfta öğrenim gören çalışma gurubu öğrencileri, genellikle seslendirmede, dijital hikâyesine uygun görsel bulmada ve hikâyenin seslendirilmesi aşamalarında zorluk yaşamışlardır. Bir öğrencinin, “Bazen resim aşamasında zorlandım ama en sevdiğim bölüm seslendirmeydi.” cümlesi dikkate değerdir. Çünkü benzer ifadeler diğer çalışma guruplarındaki öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. 9 öğrenci özel bir zorlanma sebebi göstermemiş, genel itibarıyla zorlandıklarını belirtmiş; 9 öğrenci ise herhangi bir zorluk yaşadıklarını beyan etmedikleri gibi aksine güzel deneyim yaşadıklarını ifade etmiştir. 5. Sınıfta görülen teknik yetersizliklerin ve malzeme yetersizliklerinin bu sınıf seviyesinde oldukça azaldığı görülmüştür.

Tablo 10.7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Sürecinde Yaşadıkları

Sorular: Dijital hikâye yazma sürecinde neler yaşadın? Zorluk yaşadığın alanlar olduysa açıklar mısın?			
Temalar	Kodlar	Öğrenciler	Örnek ifadeler
Genel zorluklar		Ö7-1, Ö7-2, Ö7-3, Ö7-10, Ö7-11, Ö7-13, Ö7-14, Ö7-15, Ö7-16, Ö7-24, Ö7-30, Ö7-31, Ö7-32, Ö7-34, Ö7-35	Ö7-1: Yapamadım.
	Hikâye oluşturma programı	Ö7-9, Ö7-19, Ö7-23, Ö7-27	Ö7-27: İlk olarak yanlış programı yüklediğim için olmadı sürelerini, resimlerini ayarlamak için çok uğraştım ama boşa gitti sonra öğretmenime danıştım ve İlkinden deneyimli olduğum için kolayca yaptım.
Teknik zorluklar	Görsel (Fotoğraf, resim)	Ö7-4, Ö7-9, Ö7-17, Ö7-26, Ö7-27	Ö7-17: Günümüzde artan ve haberlere yansıyan kadına şiddet olaylarına farkındalık yaratmak için böyle bir konuyu ele aldım. Olayı kafamda kurguladıktan sonra hikayemi oluşturdum. Daha sonra dijital hikayeme görseller buldum. En çok zorlandığım aşama buydu. Hikayeye ses kaydımı ve fon müziğimi de ekleyip tamamladım. Ö7-26: Dijital hikâyeye oluşturma sürecinde hikâyemle ilgili fotoğraf bulmakta zorlandım.
	Ses (seslendirme, müzik)	Ö7-19	Ö7-19: Hikâyemi oluşturma sürecinde ses kaydığımı ve fon müziği eklemeye zorlandım fakat bitirip izlediğimde hikâyemi, böyle güzel bir çalışmaya dönüştürdüğüm için sevindim.

Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma / Sayın, H.

Güzel deneyimler Ö7-8, Ö7-9, Ö7-17, Ö7-19, Ö7-33 Ö7-33: Büyüyünce olacağım “visual efect artist” mesleğine büyük katkı sağladı.

7. sınıfta öğrenim gören çalışma gurubu öğrencileri, genellikle dijital hikâyeleri ile ilgili genel bir zorluk yaşadıklarını beyan etmişlerdir. Teknik olarak da en fazla görseller (fotoğraf, resim vb.) ile ilgili zorluk yaşadıklarını beyan etmişlerdir. “Resimleri ve sürelerini ayarlamak için çok uğraştım.” cümlesi öğrencilerin aynı zamanda hikâyenin görüntü ile birlikte uyum içinde seslendirilmesi aşamasında yaşadığı zorluğa dikkat çekmiştir.

3.4. Sürecin Sonunda Öğrencilerin Öz Değerlendirmelerine Yönelik Bulgular

Dijital hikâye süreci sonunda araştırmaya katılan öğrenciler ile yüz yüze görüşmeler yapılmış, söz konusu süreçle ilgili olarak “Yazdığım dijital hikâyeye ilgili kendini nasıl değerlendirirsin? Bu süreç boyunca neler kazandığını düşünüyorsun?” soruları yöneltilerek öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve elde edilen bulgular araştırma kapsamındaki sınıf düzeylerine göre tablolar hâlinde verilmiştir.

Tablo 11. 5. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye ile İlgili Öz Değerlendirmeleri

Temalar	Öğrenci Sayısı	Öğrenciler	Örnek Öğrenci ifadeleri
Olumlu değerlendirme	25	Ö5-3, Ö5-4, Ö5-7, Ö5-9, Ö5-11, Ö5-33, Ö5-13, Ö5-14, Ö5-17, Ö5-18, Ö5-19, Ö5-20, Ö5-22, Ö5-24, Ö5-25, Ö5-26, Ö5-28, Ö5-29, Ö5-30, Ö5-31, Ö5-32, Ö5-33, Ö5-36, Ö5-37, Ö5-38, Ö5-39	Ö5-11: Bu sonuç boyunca neler yapabildiğimi gördüm ve yeni alışkanlıklar kazanabildiğimi gördüm. Ö5-26: Ben yeni deneyimler kazandım. Fotoğraf yayımlayan şirketleri ve Movie Maker’ı öğrendim. Ö5-29: Ben, yaptığım bu etkinliğin güzel olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bunu yaparken gerçekten çok sabırlı olmayı öğrendim. (Ayrıca) hikâyelerin gerçekten çok zevkli olduğunu öğrendim. Ö5-33: Bilgisayarla küstüydük, barıştık. Annemle babam benle gurur duydu, ileride bir hatıra olarak kalabilir.
Olumsuz değerlendirme	8	Ö5-1, Ö5-5, Ö5-6, Ö5-8, Ö5-12, Ö5-21, Ö5-27, Ö5-35	Ö5-1: Ben yapamadığım için kendimi üzgün hissediyorum. Ama ben baya bi uğraştığım için kendimi suçlamıyorum. Ö5-35: Bilgisayarda güzel görülen resimler bir anda büyük ekrana geçince ekran çözünürlüğü gitti, çok kötüleşti ve güzel olmadı.
Hem olumlu hem de olumsuz değerlendirme	5	Ö5-2, Ö5-10, Ö5-16, Ö5-23, Ö5-34	Ö5-16: Hikâyemi yazdım ama dijital ortama aktaramadım. Ama aktarsaydım bilgisayarla ilgili daha çok şeyler öğrenirdim. Ö5-23: Yapamadığım için kendimi çok kötü hissediyorum. Çok şey kazandım. Mesela sabretmek ve çalışmak.

Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerden 25’i dijital hikâye yazma süreci sonunda genel itibarıyla kendilerini olumlu, 5 öğrenci hem olumlu hem olumsuz, 8 öğrenci ise yalnızca olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Öz değerlendirmelerde dijital hikâye oluşturma becerisi dışında bilgisayar ve program kullanma becerileri, sabırlı ve azimli olma, *yakın çevreden beğeni alma, kendini tanıma, bilgisayar kullanabilme, sunum hazırlayabilme, teknolojik yetkinlik* gibi özellikler ön plana çıkmaktadır. Olumsuz düşüncelerin sebeplerinden birisi evde araç ve materyal yetersizliğinden dolayı bu sürece katılmama durumunun yaşanmasıdır.

Tablo 12. 6. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye ile İlgili Öz Değerlendirmeleri

Temalar	Öğrenci Sayısı	Öğrenciler	Örnek Öğrenci ifadeleri
Olumlu değerlendirme	23	Ö6-1, Ö6-2, Ö6-3, Ö6-5, Ö6-7, Ö6-8, Ö6-9, Ö6-10, Ö6-12, Ö6-15, Ö6-16, Ö6-17, Ö6-18, Ö6-21, Ö6-22, Ö6-24, Ö6-25, Ö6-27, Ö6-29, Ö6-30, Ö6-31, Ö6-32, Ö6-35	Ö6-3: Keşke daha önceden keşfedebilseydim. Bu süreç boyunca hem dijital hikâyeyi öğrendim hem de Movie Maker konusunda daha bilgi sahibi oldum. Ö6-16: Yeni telif haksız resim bulacağım site ismi öğrendiğim için kendimi iyi değerlendiriyorum. Ö6-35: Bugüne kadar izlediğim videoların büyük çoğunluğunun adının dijital hikâye olduğunu bilmediğim için üzgünüm. Bu süreç boyunca takım çalışmasını ve sorumluluk almayı öğrendim. Kendi başıma hareket edebildiğimi öğrendim.
Olumsuz değerlendirme	5	Ö6-11, Ö6-13, Ö6-23, Ö6-28, Ö6-33	Ö6-23: Uygun resim bulamadım.
Hem olumlu hem de olumsuz değerlendirme	3	Ö6-4, Ö6-14, Ö6-26	Ö6-4: Stresli hissettim, gelişmiş hissettim. Ö6-14: Güzel bir hikâye yazdığımı anladım. Yazar olamayacağımı anladım.

Tablodan da görüldüğü üzere araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerden 23'ü dijital hikâye yazma süreci sonunda genel itibarıyla kendilerini olumlu, 5 öğrenci ise olumsuz, 3 öğrenci ise hem olumlu hem olumsuz açılarından değerlendirmişlerdir. Öz değerlendirmede *dijital hikâye oluşturabilme* genel beceri kazanımının yanı sıra öğrenci ifadelerine göre edinilen diğer kazanımlar şunlardır: *bilgisayar kullanabilme, dijital hikâye oluşturmayı sağlayan programları kullanabilme, kendinin tanıma, takım çalışması, sorumluluk, başta ailesi olmak üzere yaşadığı yakın çevresinden beğeniler alma, öz değerlendirme yapabilme, hayal gücünü geliştirebilme, senaryo yazabilme.*

Tablo 13. 7. sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye ile İlgili Öz Değerlendirmeleri

Temalar	Öğrenci Sayısı	Öğrenciler	Örnek Öğrenci ifadeleri
Olumlu değerlendirme	18	Ö7-2, Ö7-4, Ö7-7, Ö7-8, Ö7-10, Ö7-11, Ö7-14, Ö7-15, Ö7-17, Ö7-19, Ö7-23, Ö7-25, Ö7-26, Ö7-27, Ö7-28, Ö7-31, Ö7-33, Ö7-34	Ö7-19: Kendimi, yaptığım çalışma sonucunda iyi değerlendiriyorum. Bu süreç boyunca kısa filmler yapabildiğimi öğrendim. Ö7-23: Bu süreçte daha önce edinmediğim şeyler yaşadım ve yaptım. Örneğin ilk defa yazdığım bir hikâyeyi seslendirip dinleme şansı yakaladım. Bu oldukça değişik bir duyguydu.
Olumsuz değerlendirme	4	Ö7-1, Ö7-13, Ö7-16, Ö7-29	Ö7-1: Pek bir şey kazanamadım. Ö7-16: Hikâyemi bir türlü tamamlayamadım.
Hem olumlu hem de olumsuz değerlendirme	9	Ö7-4, Ö7-9, Ö7-18, Ö7-20, Ö7-22, Ö7-27, Ö7-30, Ö7-32, Ö7-35	Ö7-4: Hatıra olarak saklayacağım. Yarı başarılı olarak görüyorum kendimi. Ö7-9: Sesim biraz kötüydü. Bu süreç boyunca bilgisayarları biraz daha iyi kullanabildiğimi düşünüyorum.

Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencileri, genel anlamıyla dijital hikâye yazma sürecinin, kendilerine olumlu özellikler kattığını belirtmişlerdir. Aileleri için ileride başvurulacak bir hatıra kaynağına sahip olma, kısa film yapabileceğini fark etme, bilgisayar ve program kullanımı konusunda bilgi ve tecrübe sahibi olma, sunum tecrübesi kazanma, hayatına heyecan katma gibi hususlar öğrencilerin öz değerlendirmelerinde sahip olduklarını düşündüğü beceri ve kazanımlardır. Bazı kazanımların öğrencilerin bilgisayar ve işlemleri konusunda uzmanlaşmaya başladığını gösterdiği görülmektedir. *Dijital hikâye oluşturabilme* genel beceri kazanımının yanı sıra öğrenci ifadelerine göre edinilen kazanımlar şunlardır: *bir dosyanın uzantısını değiştirme, dijital kurgu ve montaj, bilgisayar*

Medya Okuryazarlığı Bağlamında 5, 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Hikâye Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma / Sayın, H.

kullanımı, kısa film hazırlama, kendini tanıma, sunum yapma.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde dijital hikâye süreci sonunda öğrencilerin, bu tür ile ilgili bakış açılarının öğrenilmesi açısından “Sence dijital hikâyeler hangi alanlarda kullanılabilir? Gelecekte senin işine yarar mı?” soruları yöneltilmiş ve alınan cevaplar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14. 5. Sınıf Öğrencilerine Göre Dijital Hikâyelerin Kullanım Alanları

Kullanım Alanı	Kullanım Amacı	Öğrenciler	Örnek öğrenci ifadeleri
Sanat dalları (resim, edebiyat)	Günlük tutmak ve şiir seslendirmek, hikâye kitabı çıkarmak, anıları kaydetmek	Ö5-2, Ö5-4, Ö5-7, Ö5-20, Ö5-24, Ö5-34, Ö5-37	Ö5-2: Günlük olarak kullanılabilir. Ö5-4: Bence şairlik alanında kullanılabilir, (işe) yarayabilir. Ö5-20: Hikâye kitabı gibi şeyler yaparız ve gelecekte de çok işe yarar. Ö5-24: Evet yarar. Anılarımı kaydedip yıllar sonra ortaya çıkıp bir kitap yazılabilir.
Medya metinleri	Kişisel tanıtım, sunum, sergi yapmak; ünlü olmak; beceri ve yetenekleri duyurmak	Ö5-1, Ö5-7, Ö5-18, Ö5-21, Ö5-25, Ö5-29, Ö5-31, Ö5-36	Ö5-29: Bence yarar. Hem hatıra hem de önemli beceri ve yeteneklerimin bir televizyonda vb. yerlerde yayınlamayı ben de çok isterdim.
Eğitim	Öğrenmek için	Ö5-11, Ö5-12, Ö5-19, Ö5-36, Ö5-37	Ö5-12: Eğitim için kullanılır çünkü bir şeyler öğreniyoruz yaparken.
Genel		Ö5-6, Ö5-27, Ö5-32	Ö5-32: Bence dijital hikâyeler her alanda kullanılabilir. Gelecekte işime yarar bence.
Bilim dalları	Fen bilimleri, matematik vb.	Ö5-28, Ö5-37	Ö5-28: Fen bilimleri, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve benzeri ve tüm dallarda. Bence gelecekte benim işime yarar.
Mesleki alanlar		Ö5-8, Ö5-11	Ö5-8: Evet işimde kullanırdım, çok yararlı olabilirdi.
Projeler		Ö5-35	Ö5-35: Projelerde ileride artık tablette sesli bir biçimde okunup izlenebilir.

Araştırmaya katılan 5. sınıf öğrencilerinden 32’si dijital hikâyelerin gelecekte işlerine yarayacağını belirterek çeşitli kullanım alanlarına işaret etmişlerdir. Öğrencilerin 8’i çoğu bu tarz hikâyelerin, medya metinlerinde, 7’si çeşitli sanat dallarında, 5’i eğitim alanında, 3’ü pek çok alanda, 2’si çeşitli bilim dallarında, 2’si mesleki alanlarda, 1’i projelerde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Gelecekte bunlarla “youtube”ta kanal açabilirim.” diyen bir öğrenci muhtemelen bu tarz hikâyelerin kullanım alanlarından birini keşfetmiş ve bu hikâyelerin yer aldığı video kanallarının sahiplerini rol model aldığı ortaya koymuştur.

Tablo 15. 6. Sınıf Öğrencilerine Göre Dijital Hikâyelerin Kullanım Alanları

Kullanım Alanı	Kullanım Amacı	Öğrenciler	Örnek öğrenci ifadeleri
----------------	----------------	------------	-------------------------

Medya araçları	Video paylaşım kanalları	Ö6-3, Ö6-8, Ö6-35	Ö6-35: Dijital hikâyeler zaten YouTube'da karşımıza çıkıyor. Bunun dışında gösteri veya programlarda izletilebilir, yarışma yapılarak bu yarışmaya tören düzenlenebilir. Bu törende beğenilen hikâyeler yayımlanabilir.
	Genel ağ siteleri	Ö6-9, Ö6-31	Ö6-31: Bence dijital hikâyeler sitelerde yayınlanabilir, böylece herkes izleyebilir.
	Dergi ve gazeteler	Ö6-9	Ö6-9: Web sitelerinde, dergi ve gazetelerde yayınlanabilir. Evet gelecekte işime yarayacağımı düşünüyorum.
	Görme engelliler için (sesli kitaplar)	Ö6-17	Ö6-17: Görme engelliler kullanabilir. Bilgisayara bağımlı kişiler dijital hikâye ile kitap okur. Gelecekte bana hatıra kalır ve öğretmen olursam öğrencilerime göstererek onları hikâye okumayı teşvik ederim.
	Tanıtım	Ö6-32	Ö6-32: Hayvanseverliği yaymak için kullanılır.
Mesleki alanlar		Ö6-7, Ö6-18, Ö6-24, Ö6-29, Ö6-30	Ö6-18: Benim işime gelecekte yarar bence çünkü ben bilgisayar programcısı olmak istiyorum.
Eğitim		Ö6-1, Ö6-2, Ö6-12, Ö6-25	Ö6-25: Eğitim alanında öğrencilere konuları hikâye olarak yapabilirler. Bence yarayabilir.
Teknoloji		Ö6-5, Ö6-15, Ö6-21	Ö6-15: İnternet ortamında yarar, hatıram olur. Baktıkça yapmıştım, diyeceğim.
Genel		Ö6-12, Ö6-14	Ö6-12: Bence her yerde kullanılır: evde okulda gibi. Dijital hikâye işimize çok yarar, okumayı bilmeyen çocuklara çok faydası olabilir.
Sosyal hayat		Ö6-16	Ö6-16: Sosyal hayatımda birçok yerde kullanabilirim
Yarışmalar		Ö6-22	Ö6-22: Belki bir yarışmada yardımcı olur. Hikâye yazın dediklerinde hangi tür isterseniz dense yazarız.
Bilim		Ö6-21	Bilim alanında kullanılabilir. Bence yarar çünkü dediğim gibi insanların bilgisayar ve teknoloji alanında gelişmesini sağlar.

Araştırmaya katılan 6. sınıf öğrencilerin 25'i dijital hikâyelerin gelecekte işine yarayacağını belirtmiştir. Bu tür hikâyelerin kullanım alanları sorulduğunda öğrencilerin 8'i medya araçlarında, 5'i mesleki alanlarda, 4'ü eğitim, 3'ü teknoloji alanında kullanılabileceğini söylemişlerdir. bu tarz hikâyelerin, bilim “İlerde YouTube isimli medyada hesap açacağım, orada kullanabilirim.” ve “Dijital hikâyeler zaten YouTube'ta karşımıza çıkıyor.” ifadeleri bazı öğrencilerin çevresindeki güncel gelişmelerin farkında olduğunu göstermektedir. “Bilgisayar programcısı olmak istediğim için gelecekte işime yarar.” ifadesi ile öğrenci gelecekte olacağı mesleği şimdiden belirlemiş ve bu mesleği odak noktasına alarak dijital hikâyeleri kullanacağını söylemiştir. “*Kitap okumada kullanılabilir*” ve “*Bilgisayar bağımlı kişiler dijital hikâyeler ile kitap okur.*” ifadeleri ile öğrenciler tarafından, bilgisayarların olumsuz etkilerinin kırılması ve bireyin olumlu alışkanlıklarına katkıda bulunulması vurgulanmıştır. “Hasta çocukları eğlendirmek amaçlı kullanılabilir.” ifadesi düşündürücü cevaplardan biridir. Günümüzde artık çeşitli ameliyatlarda hastaların dikkatlerini başka yönlere çekmek ve onları psikolojik açıdan rahatlamak için çeşitli dijital oyunların oynatıldığı veya filmlerin izletildiği bilinmektedir.

Tablo 16. 7. Sınıf Öğrencilerine Göre Dijital Hikâyelerin Kullanım Alanları

Kullanım Alanı	Kullanım Amacı	Öğrenciler	Örnek öğrenci ifadeleri
----------------	----------------	------------	-------------------------

Eğitim	Konferans, seminer ve sunumlar için	Ö7-17, Ö7-19, Ö7-23, Ö7-26,	Ö7-26: Dijital hikâyeler hem görsel hem de işitsel olarak bir konuyu daha iyi anlayabilmek amacıyla kullanılabilir. Bence gelecekte de işime yarar. Ö7-17: Bence çeşitli konferanslarda, seminerlerde veya anlatımlı programlarda kullanılabilir. Gelecekte benim de işime yarayabilir.
Medya araçları	Video paylaşım kanalları için	Ö7-8, Ö7-27	Ö7-27: Zaten YouTube'da da kullanılıyor. Şimdi veya gelecekte öğretmenler resim gerektiren derslerde dijital hikâyeleri kullanarak işlerini kolaylaştırabilirler ve öğrencilerin akıllarında daha çok kalır.
Mesleki alanlar	Tanıtım için	Ö7-9, Ö7-33	Ö7-9: Meslek tanıtımlarında ilaç satımı yapan kişiler kullanılabilir gelecekte işime yarayabilir.
Kişisel gelişim		Ö7-4, Ö7-28	Ö7-4: Hayal ettiğin bir şeyi yapmada kullanılabilir, işime yarar.

Araştırmaya katılan 7 sınıf öğrencilerinden dijital hikâyesini tamamlayan öğrenciler, bu tarz hikâyelerin gelecekte işlerine yarayacağını dile getirerek kullanım sahaları ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Özetle 7. sınıf öğrencileri dijital hikâyenin; konferanslarda, seminerlerdeki sunumlar için, okuldaki derslerde, mesleki tanıtımlarda ve kişisel gelişim alanında kullanılabileceğini belirtmişlerdir. İki öğrenci ise medya araçlarından video paylaşım kanalları için içerik üretme alanında kullanılabileceğini ifade etmiştir.

4. Sonuç ve Tartışma

Dijital hikâye süreci öncesinde öğrencilerin algısı ve ön öğrenilmişlik düzeylerini ortaya çıkarmak için ön görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin tamamı, daha önce dijital hikâye kavramını duymadığını belirtmiştir fakat ön görüşmelerde bazı öğrencilerin bu kavramı duymasa da doğru şekilde tahmin ettikleri ve tanımladıkları gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin önemli bir bölümü dijital hikâyeyi, kâğıt, defter gibi materyallere yazılmayıp bilgisayar, tablet, telefon gibi elektronik araçlara yazılan ve bu araçlar üzerinden okunan hikâye olarak tahmin etmiştir. Öğrencilerin çoğunun dijital hikâyeyi “dijital ortamlara yazılan veya bu ortamlardan okunan/dinlenen hikâye” olarak tahmin ettikleri ve etraflarında olup biten teknolojik gelişmelerin farkında oldukları anlaşılmıştır. Bunun dışında bazı öğrenciler dijital hikâyeyi teknolojik bir araç; bazıları, sesli hikâye; bazıları, dijitalliği konu edinen; yaşanmış gerçek olayların bir hikâye şeklinde yazılması; bazıları ise gerçekte yaşanmamış, dijital dünyaya ait, sanal ya da hayal ürünü hikâye olarak düşünmüştür.

Araştırma çerçevesinde 5. sınıfta 14, 6. sınıfta 6, 7. sınıfta ise 10 hikâye olmak üzere bireysel ya da grup çalışmaları ile tamamlanan 30 hikâye elde edilmiştir. Bazı öğrenciler, internet, bilgisayar eksikliğinden bazı öğrenciler ise programda hikâyelerini kaydedemediklerinden dolayı bu süreci tamamlayamamışlardır. Tamamlanan 30 hikâyenin 20'si kız, 13'ü ise erkek öğrenciler tarafından hazırlanmıştır. Kız öğrencilerde bu etkinliğe ilgi, erkek öğrencilere oranla daha fazladır. Bu bulgu Baki'nin (2015, s. 248) araştırmasında elde ettiği bulgu olan “Dijital hikâyede kız katılımcılar erkeklerle göre daha başarılı olmuşlardır.” bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan 7. sınıf öğrencilerinden 2'si, 6. sınıf öğrencilerinden 4'ü, 5. sınıf öğrencilerinden ise 9'u, başından geçen bir olayı dijital hikâye olarak anlatmayı tercih ederken, 7. sınıf öğrencilerinden 6'sı, 6. sınıf öğrencilerinden 5'i ve 5. sınıf öğrencilerinden 5'i ise kurguladığı bir olayı hikâye olarak anlatmıştır. 5. sınıflar öğrencilerinin dijital hikâyesini oluştururken konu seçiminde genellikle yaşanmış

olayları ve anlarını tercih ettiği, 7. sınıf öğrencilerinin ise genellikle kurgusal hikâyeler yazmayı tercih ettiği görülmüştür. 5. sınıfta öğrenim gören çalışma gurubu öğrencileri genellikle dijital hikâyesine uygun fotoğraf ve müzik bulmada, seslendirmeyi yapmada, zaman yönetiminde ve ses kaydı ile görüntülerin uyumunu sağlamada diğer sınıf seviyelerine göre nispeten zorluk yaşamışlardır. Araştırma sonucunda ortaokul düzeyindeki öğrenciler arasında sınıf seviyesi ve öğrencinin yaşı arttıkça, kurgusal olaylara karşı ilginin arttığı ve teknolojiyi kullanma becerilerinin de geliştiği görülmektedir. Nitekim araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre sınıf seviyesi yükseldikçe elde edilen dijital hikâyelerin ortalama sürelerinin de arttığı tespit edilmiştir. Soyut düşüncenin gelişiminde yaşa bağlı tecrübelerin önemli bir faktör oluşturduğu bilinmektedir (Gül, 2006; Bilmez, 2010). Dilde anlama alanlarının gelişimi, ortaokul dönemi öğrencilerinin soyut düşünme becerilerinin gelişiminde temel faktör olduğundan dil gelişimin sağlanmasında edebi metinlerin oldukça etkili bir araç olduğu (Nedim Bal vd., 2020) gerçeği dolayısıyla dijital hikâye becerilerinin de bu anlamda olumlu bir katkı yapabileceği söylenebilir. Ertan Özen, (2020) 7. sınıflarda dijital hikâye oluşturma becerisinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ile çoklu medya unsurlarını yaratıcı bir şekilde kullanma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin geneli dijital hikâye yazma süreci sonunda genel itibarıyla kendilerini olumlu değerlendirmişlerdir. Öz değerlendirmelerde anne ve babaları gururlandırma, bilgisayar ve dijital hikâye oluşturmaya sağlayan programlar hakkında edinilen bilgi ve tecrübe, yazar olabileceğine dair hissedilen öz güven, takım çalışması ve sorumluluk bilinci, hayal gücünü geliştirme, aileleri için ileride başvurulacak bir hatıra kaynağına sahip olma, sunum tecrübesi kazanma, hayatına heyecan katma, sabretme ve azmetme gibi hususlar belirtilmiştir. Baki (2015) de araştırmasında dijital öykülerin, öğrencilerin yazı yazmaya karşı tutumlarının gelişmesinde mevcut ders programındaki yazma etkinliklerine göre daha ekili olduğunu tespit etmiştir. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) da yaptığı alan taramalarında dijital hikâye anlatımlarının, Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerin kazanımlarını gerçekleştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmamız kapsamında elde edilen bulgulardan biri de dijital hikâyesini tamamlayan öğrencilerin bir önceki yıla ait ağırlıklı not ortalamalarının, içinde buldukları sınıfın genel not ortalamasından yüksek olmasıdır. Özerbaş ve Öztürk (2017) deneysel çalışmalarında Türkçe dersinde, Demir (2019) ise sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmalarda elde edilen bulguların yanı sıra araştırmamız kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle akademik başarıların da dijital hikâye yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri çok boyutlu sinemaları (3D, 7D) dijital hikâyelerde de düşünmesi ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin çoğunun dijital hikâyeyi doğru tahmin ettikleri ve etraflarında olup biten teknolojik gelişmelerin farkında oldukları gözlenmiştir. 7. sınıfta öğrenim gören bazı öğrenciler dijital hikâyeyi, ağırlıklı olarak akıllı telefonlarda bir kullanılan "wattpad" uygulaması ile özdeşleştirmesi de düşündürücüdür. Çünkü bahsedilen uygulama akıllı telefon ya da bilgisayar üzerinden e-kitap okumaya ve yazmaya imkân sağlayan bir programdır ve bu sınıf seviyesindeki öğrenciler tarafından kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Dijital hikâye oluşturabilme becerisi Türkçe dersi öğretim programlarında da hedeflenen becerilerden biridir. Bu beceriye yönelik etkinlikler 2019 yılı ve öncesinde yayımlanan Türkçe programlarında dolaylı olarak yer alsada da 2024 yılında ortaokullar için yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2024) doğrudan yer almıştır. Söz konusu programda 5. sınıf seviyesinde işlenen "Atatürk'ü Tanımak"

isimli 2. temada ders işlenişini zenginleştirme bölümünde yer alan: “Öğrencilerden temada işlenen konuya yönelik, dijital hikâyeleme aşamalarına göre özgün öyküler yazmaları, yazdıkları öyküyü senaryolaştırarak canlandırmaları istenir.” ifadesi ile 8. sınıf seviyesinde işlenen “Türk Hikâye Geleneği ve Destanları” başlıklı 4. temanın ders işlenişini zenginleştirme bölümünde yer alan “Türk edebiyatındaki efsane örneklerinden hareketle özgün bir efsane yazılması, dijital hikâye oluşturma araçlarının yardımıyla efsanedeki karakterler (hayvan, insan vb.), olaylar vb.nin görselleştirilmesi ve yazılan metnin seslendirilmesi, oluşturulan ses dosyası ve görsellerin birleştirilerek e-içerik hâline getirilmesi, bu içeriğın sınıfta ya da uygun dijital ortamlarda paylaşılması istenir.” ifadesi, dijital hikâye oluşturma becerilerinin artık Türkçe derslerinde etkin kullanımının istendiğinin birer kanıtıdır.

Evde araç ve materyal yetersizliği, etkinliği sevmeme gibi sebepler, araştırma kapsamında gerçekleştirilen dijital hikâye yazma sürecinin sonunda öğrenciler tarafından ifade edilen olumsuz durumlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler dijital hikâyenin farklı kullanım alanları olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler bu tarz hikâyelerin, üniversitelerde, meslek tanıtımlarında, sinema ve film yapımında, edebiyatta, internet ağlarında, öz yaşam öyküsünde, konferansta, bilim merkezlerinde, yarışmalarda, kitap okumada, hasta çocukları eğlendirmede, eğitimde (özellikle de resim derslerinde) ve düşünlerde kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri, onların dijital hikâyelerin hayatlarında oluşturabileceği değerin farkında olduklarını göstermektedir.

5. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda şu öneriler dile getirilmektedir:

- Dijital hikâye oluşturma beceresi, bazı temel bilgisayar ve dil becerilerine sahip olunduktan sonra öğrencilere kazandırılmalıdır.
5. sınıflara yazdırılacak hikâyelerde yaşanmış gerçek olaylardan hareket edilmeli, sınıf seviyesi arttıkça kurgusal hikâye yazma çalışmalarına yer verilmelidir.
- Öğrencilere, internet ortamında bulunan resim, fotoğraf ve müziklerin farklı alanlarda kullanılması durumunda dikkate alınması gereken telif hakları konusunda bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir.
- Dijital hikâyeler ile Türkçe, bilişim teknolojileri, müzik ve resim dersleri arasında disiplinler iş birliği sağlanarak bu derslerde öğrenilen teorik bilgiler uygulama sahası elde edebilir.
- Öğrencilere geleceğin dijital dünyasında söz sahibi olabilmeleri için farklı kullanım alanlarına yönelik (blog tanıtımları, kişisel video kanalları, sunum vb.) dijital hikâyeler yazma becerileri okullarda düzenlenecek çeşitli etkinlikler ile kazandırılmalıdır.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Beyhan A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (Journal of Computer and Educational Research)*, 1(2), 65-89.
- Bilmez, B. (2010). *Bingöl il merkezinde yaşayan 11-16 yaş arasındaki ergenlerin soyut işlem düşünce düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, T. (2019). *Dijital öykülerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin motivasyon, tutum ve başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Duman, B. ve Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills. *Anthropologist*, 20(1,2), 215-222.
- Ertan Özen, N. (2020). Dijital hikâye oluşturma ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerisine katkısı. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gül, D. (2006). *Soyut işlem döneminde olan 8-9 yaş çocukları ile soyut işlem döneminde olan 12-13 yaş çocukların görsel bellek farklılıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hava, K., Gülen, B. Ş., Berikan, B., Bozkurt, Ö. F., Çakır, H. (2015) Dijital hikâye anlatımı: eğitsel çıktılara etkisi ve araştırma fırsatları. *9th Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyum Bildirileri (ICITS)*, Afyonkarahisar.
- Karadağ, Ö. (2014). Yazma eğitiminde anlatım tarzları. M. Özbay (Ed.) *Yazma Eğitimi içinde* (151-178). Ankara: Pegem.
- Karatay, M. ve Taş, M. (2021). Eylem araştırmasının eğitim alanında kullanımı ve önemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches*, 17(38), 5547-5568.
- Kocaman Karoğlu, A. (2015) Öğretim sürecinde hikâye anlatmanın teknolojiyle değişen doğası: dijital hikâye anlatımı eğitim teknolojisi. *Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2) (89-106).
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26(2), 357-365.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (28), 74-95.
- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.
- Lambert, J. (2009). Where it all started: The centre for digital storytelling in California. In J. Hartley & K. McWilliam. (Ed.), *Story circle digital storytelling around the world içinde* (s. 79-90). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- MEB, (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Web: <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research "nitel araştırma"* (3. Basımdan Çeviri, S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Kitap.
- Nedim Bal, P., Murat, M., & Erkan, B. (2020). Soyut düşünme becerileri açısından hikâyeler üzerinde analogik düşünme. *The Journal of International Education Science*, 25(7), 29-55.
- Özbay, M. (2015). Bilgisayar destekli eğitim ve Türkçe öğretiminde kullanılması. *Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Türkçe Öğretiminde Kullanılması içinde* (73-126). Ankara: Öncü Kitap.
- Özerbaş, M. A., ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 102-110.

- Papadimitriou, E., Kapaniaris, A., Zisiadis, D., Kalogirou, E. (2013) Digital storytelling in kindergarten: an alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (11), 389-396.
- Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* içinde (709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/22129/> sayfasından erişilmiştir.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice (New Media and Education in the 21st Century)*, 47(3), 220–228.
- Savcı, B. (2015). *Yeni medyada hikâye anlatıcılığına doğru: kişisel blog anlatılarında Vadimir Propp'un Biçimsel Analizi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sidekli, S. (2014). Metin öğretimi. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (167-196). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, G. ve Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 97-121.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Yamaç, A. (2015). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişiminde dijital hikâyelerin etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yoon, T. (2013). Are you digitized? Ways to provide motivation for ELL susing digital storytelling. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*. 2(1), 25-34.
- Yüzer, T. V. ve Kılınç, H. (2015). Açık öğrenme sistemlerinde dijital öykülemekten faydalanmak. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching)*, 4(1), 243-250.

03. 5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi¹

Yeliz HELVACIOĞLU² & Aliye İlkay YEMENİCİ³

APA: Helvacioğlu, Y. & Yemenici, A. İ. (2024). 5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 64-81. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14108871>

Öz

Bu araştırmada, 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerde aktarılan on kök değeri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ve 2019 yılından itibaren beş yıl süre ile okullarda okutulmaya devam edilen 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları çalışma materyali olarak belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki toplam 34 hikâyenin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan on kök değer açısından incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre desenlenmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan değerler formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre on kök değerinin, 5. sınıf Türkçe ders kitabında 34, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 21, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 28, 8. sınıf Türkçe ders kitabında ise 35 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan, olay çevresinde gelişen, anlatmaya bağlı edebi metin türlerinden biri olan hikâyelerde; sevgi (26), yardımseverlik (15), sorumluluk (14), saygı (13), öz denetim (10), adalet (9), dürüstlük (9), sabır (9), vatanseverlik (9) ve dostluk (4) değerlerinin yer aldığı görülmüştür. İncelenen hikâyelerde on kök değer içerisinde en az dostluk, en çok ise sevgi değerinin işlenmiş olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Hikâye, Kök değerler, Türkçe ders kitapları, 5, 6, 7 ve 8. sınıf

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "5,6,7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Kök Değerler Açısından İncelenmesi" isimli Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi çalışması kapsamında üretilmiştir.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

Etik İzni: Etik izin gerektirmeyen bir araştırmadır.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – İthenticate, Oran: %15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14108871>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Master's Student, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Department of Turkish Education (Afyonkarahisar, Turkey), **eposta:** yelizhel@hotmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0009-2338-4119>, **ROR ID:** <https://ror.org/03a1crh56>, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

³ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Assist. Prof., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Afyonkarahisar, Turkey), **eposta:** ayemenici@aku.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2460-5998>, **ROR ID:** <https://ror.org/03a1crh56>, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

Examination of Stories in 5,6,7 and 8th Grade Turkish Textbooks According to Ten Root Values⁴

Abstract

In this research, it is aimed to determine the ten root values conveyed in the stories in the 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks. In the research, 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks, which were approved by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline and continued to be taught in schools for five years since 2019, were determined as study material. A total of 34 stories in Turkish textbooks were examined in terms of ten root values in the 2019 Turkish lesson curriculum. The data in the research were obtained by document analysis method, one of the qualitative research methods. According to the results obtained in the study, the ten root values were included 34 times in the 5th grade Turkish textbook, 21 times in the 6th grade Turkish textbook, 28 times in the 7th grade Turkish textbook, and 35 times in the 8th grade Turkish textbook. In the examination made on the story, one of the text types, the story was determined in the Turkish textbooks (34). In these stories, it was seen that the value of love (26) was given the most. In the stories, which take place in Turkish textbooks, develop around the event and are one of the types of literary texts dependent on narration; love (26), helpfulness (15), responsibility (14), respect (13), self-control (10), justice (9), honesty (9), patience (9), patriotism (9), and friendship (4) values, it was concluded that the least friendship value and the most love value were processed.

Keywords: Story, root values, Turkish textbooks, 5th, 6th, 7th and 8th grade

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the non-thesis master's term project titled "Examination of stories in 5,6,7 and 8th grade Turkish textbooks according to ten root values" prepared by the first author under the supervision of the second author. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Ethics Approval: It is a research that does not require ethical permission.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received – Ithenticate, Rate: 15
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 03.09.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14108871>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin insanlar arasındaki etkileşimi arttırdığı bu dönemde değerler eğitimi ile ilgili dünyada ciddi çalışmalar yapılırken ülkemizde de üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Değerler eğitimi, ahlaklı, karakterli, sağlıklı bireylerin yetiştirilmesini hedefleyerek düzenli toplum yaşantısının sürdürülmesini amaçlar. Kişinin önce ailesinden sonra sosyal çevresinden örtük bir şekilde öğrenip sonraki nesillere aktardığı değerler planlı ve programlı bir şekilde resmi eğitim kurumlarında verilir. Ders programlarında bulunan kök değerlerin kazandırılması ders kitapları ve metinler aracılığıyla yapılır. Bu bağlamda kök değerlerin aktarılmasında Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinler dikkat çekici ve elverişli materyallerdir. Öğrenciler, öyküleyici metinler aracılığıyla kök değerlere yer veren hikâyeleri okuduklarında hikâyeyi zihinlerinde canlandırabilir ve bu sayede paylaşılan değerleri anlamlandırabilirler. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında bulunan öyküleyici metinlerin değerlerin aktarılmasında önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Tarakcı ve Kalenderoğlu, 2022, s. 140). Özbay'a (2002, s.115) göre, örgün eğitim kurumları sayesinde değerler daha düzenli bir şekilde kazandırılmakta ve bu süreçte dilin önemli bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Akbaş'a (2008, s.10) göre ise değerler eğitiminde eğitim kurumlarının önemli rolü olup adalet, sağlık bilinci, düzen gibi değerlerin bireylere kazandırılmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle, farklı konulardaki değerlerin eğitim kurumları aracılığıyla düzenli ve programlı bir şekilde bireylere aktarıldığı söylenebilir.

“Değerler eğitimi açısından iki temel hedeften bahsedilebilir. İlk hedef, insanların yaşamlarından daha fazla doyum almasını sağlamak ve daha karakterli bir yaşam sürmelerini desteklemektir. Diğer bir hedef ise toplumun iyilik halini geliştirmektir. Bu hedefler doğrultusunda değerler eğitimi, insanların bireysel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda toplumun refahını ve uyumunu artırmayı amaçlamaktadır.”(Özen, 2016, s. 51).

Teknolojik ilerlemelerin dünya genelinde hızla gerçekleşmesi her alanda köklü ve hızlı değişimlere neden olmuştur. Eğitim alanı da bu değişimlerden etkilenmiş ve dönüşüm geçirmiştir. Toplumun yapısı, ihtiyaçları ve talepleri değiştikçe eğitim sistemi bu değişime ayak uydurmak, yeni talepleri karşılayabilecek nitelikleri kazanmak için çaba sarf etmiştir. Özellikle 2005 yılına gelindiğinde, millî manevi değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesine özel bir önem verilmiş ve bu amaçla eğitim öğretim anlayışında ve programlarda yenilikler yapılmıştır. Bu çabaların sonuçlarından biri olarak değerler eğitimi ortaya çıkmıştır (MEB, 2019).

Ülkemizde 2010-2011 eğitim-öğretim yılına kadar değerler eğitimi yeterince planlı bir şekilde uygulanmamıştır. Ancak, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2010-2011 eğitim-öğretim yılında valiliklere ve tüm ilk ve orta dereceli okullara değerler eğitimiyle ilgili faaliyetlerin gerçekleştirilmesine yönelik bir yönerge göndermesiyle etkili adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu yönergeyle öğrenciye akademik başarının yanı sıra bütüncül bir yaklaşımla insani ve evrensel değerlerin kavratılarak yaşam biçimi haline getirilmesi konusuna dikkat çekilmiştir.

Türkçe dersi, efsanelerden, destanlardan, romanlardan, masallardan, öykülerden, biyografilerden oluşan içeriğiyle değerlerin kolayca aktarılmasını sağlayacak elverişli ve zengin öğretim materyallerine sahiptir. Okuma anlama etkinlikleri, eğitim öğretim sürecinde önemli bir rol oynadığından bu etkinliklerde kullanılan metinlerin de tüm süreçte etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle, Türkçe Dersi Öğretim Programının değerler eğitimine daha fazla yer vermesinin büyük bir öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. (Özbay ve Tayşi, 2011). Belirtildiği üzere Türkçe dersi, sahip olduğu öğretim

materyalleriyle değerlerin kazandırılmasında etkili bir rol oynamaktadır. Ancak değerlerin daha kolay anlaşılması ve kazanılması amacıyla Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin Türk milletinin kendi değerleriyle uyumlu olması önem arz etmektedir.

Değerlerin öğrencilere aktarımı, eğitim programlarının tek başına bağımsız bir öğrenme süreci olarak görülemez. Mevzuat, ders dışı etkinlikler, eğitim araçları, öğrenme ortamı ve öğretim programları gibi eğitim-öğretim sürecinin tüm unsurlarının etkisiyle ortaya çıkar. Programlarda yardımseverlik, vatanseverlik, sorumluluk, sabır, öz denetim, dürüstlük, dostluk, adalet gibi kök değerlerin yanı sıra ilişkili olduğu alt değerlerin de öğrencilere kazandırılması hedeflenir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde, öğrencilere doğrudan kazandırılacak değerlere ilişkin açık bir liste veya açıklama olmadığı görülmektedir. Program, kişisel, sosyal ve evrensel değerlere vurgu yapmakta ancak "hoşgörü" ve "saygı" değerlerinden başka hangi değerlerin kazandırılacağı konusunda bir açıklama sunmamaktadır. Değerlerle ilgili olarak programda şu ifadeler yer almaktadır: "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacı, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmek". Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın "Genel Amaçlar" bölümünde değer eğitimiyle ilgili hedeflere aşağıdaki şekilde yer verilmektedir: "Öğrencilerin dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, Türkçeyi doğru ve özenli kullanarak konuşma ve yazma kurallarına uygun bir şekilde ifade etmeleri, millî ve evrensel değerleri Türk ve dünya kültür ve sanat eserleri aracılığıyla tanımaları, hoşgörülü olmaları, insan haklarına saygı göstermeleri, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözüm üretebilmeleri, millî, manevi ve ahlaki değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri hedeflenmektedir"(MEB, 2005, s.4).

2018 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, eğitim sisteminin ana hedefini davranış, bilgi ve becerilerle bütünleşmiş, değerlerimize uyumlu kişilerin yetiştirilmesi olarak belirlemektedir. Davranış, bilgi ve beceri öğretimi, yetkinliklerle ve değerlerimizle birlikte ele alınarak gerçekleştirilmektedir. Değerlerimiz, toplumumuzun manevi ve millî kaynaklarından gelen mirasımızı oluştururken yetkinlikler ise bu mirasın yaşama ve insanlığa katılmasını sağlayan eylemsel bütünlüklerimizi temsil etmektedir. Eğitim sistemimiz, davranış, bilgi ve becerilerle bütünleşmiş, değerlere uygun kişilikte bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018).

2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı, "değerlerimiz" başlığı altında, programı oluşturan ilkelerin tanımlanarak çerçevesinin çizildiği ilk program olma özelliği taşımaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (2017) basın duyurusunda belirtildiğine göre, öğretim programlarında öğrencilere aktarılmayı hedeflenen kök değerlerin "adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" olduğu ifade edilmiştir. Yenilenen öğretim programlarına bu kök değerler eklenmiş ve bunlarla ilişkili tutum ve davranışların belirlendiği aktarılmıştır (Özbaşı, 2020, s.180). Söz konusu bu kök değerler ve bunların ilişkili olduğu tutum ve davranışların neler olduğu aşağıdaki tabloda detaylı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 1. Kök değerler ve bu değerlere ilişkin tutum ve davranışlar

Değerler	Değerlerle ilişkili bazı tutum ve davranışlar
Adalet	adil olma, eşit davranma, paylaşma...
Dostluk	diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...

Dürüstlük	açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma...
Özdenetim	davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...
Sabır	azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme...
Saygı	alçak gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme...
Sevgi	aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma...
Sorumluluk	kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...
Vatanseverlik	çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme...
Yardımseverlik	cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma...

Kaynak: (TTKB, 2017, s. 24).

Tablo 1 incelendiğinde genel ve kapsamlı bir şekilde, çatı olarak ifade edilen kök değerlerin her birine ait detaylar tutum ve davranışlar olarak belirtilmiştir. Örneğin adil olma, eşit davranma, paylaşma gibi tutum ve davranışlar “adalet” kök değeri çatısı altında, cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma gibi tutum ve davranışlar “yardımseverlik çatısı altında verilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile ilgili olarak çeşitli çalışmaların gerçekleştirildiği öte yandan anlatma esasına bağlı edebi metin türlerinden hikâye ve işlediği değerler ile alakalı kapsamlı bir çalışmanın yapılması gerektiği düşüncesi oluşmuştur. 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerde aktarılan değerler Şen (2008) tarafından araştırılmış ve bu inceleme sonucunda söz konusu metinlerin değer aktarımının sağlanmasında yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Çelikkpazu ve Aktaş (2011) tarafından yapılan çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 5. 6. 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında bulunan değerler üzerinde durulmuştur. Bu inceleme kapsamında aktarılması planlanan değerlerin dengesiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, 6. sınıf ders kitabında aktarılmak istenen değerlerin gereğinden fazla olduğu belirlenirken 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında ise olması gereken değerlere yeterli ölçüde yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak Fırat ve Mocan (2014) tarafından yapılan araştırma, Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin değerler açısından incelenmesini konu edinmiştir. Bu araştırma sonucunda, kitaplarda millî değerlere neredeyse hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Pıllav vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri işlediği değerler yönüyle ele alınmış ve yeterli düzeyde değer iletimine yer verilmediği belirtilmiştir. Pıllav ve Erdoğan (2016) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise ortaokul ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler değerler açısından incelenmiş ve Türkçe ders kitaplarında evrensel, ahlaki ve millî değerlere gerektiği kadar yer verilmediği görülmüştür. Yılar (2016) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada, Türkçe ders kitabında bulunan metinler değerler iletimi açısından incelenmiş olup araştırma sonucunda, Türkçe ders kitaplarında sevgi değerine sıklıkla vurgu yapıldığı ve metinlerdeki değerlerin sınıflar arasında benzer bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabında öne çıkan değer kategorileri içerisinde vatanseverlik değerine atıfta bulunan ifadelerin ilk sırada geldiği gözlemlenmiştir. Ardından denetim ve duyarlılık, bilimsel bilgi, yaratıcılık, bilimsellik, eğlence, sevgi, çalışkanlık, sorumluluk, saygı, estetik, sağlık, bağımsızlık ve dinsel değerlerini içeren ifadelerin sıralandığı Çırak vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada ortaya

konulmuştur. Deniz ve Karagöl (2018) tarafından yapılan araştırmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılı için hazırlanan 5. ve 6. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde değerlerin dağılımı incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda, kitaplarda kazandırılması hedeflenen değerlerin dengesiz bir şekilde dağıldığı belirtilmiştir. Bazı değerlere gereğinden fazla vurgu yapılırken, diğer değerlere ise kitaplarda ya hiç ya da son derece az yer verildiği tespit edilmiştir.

Yapılan alanyazın taraması ise Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyelere on kök değer açısından odaklanan kapsamlı bir çalışmanın eksik olduğunu göstermiştir. Hikâye, kişisel ve ruhsal gelişimle ilgili birçok alanda uluslararası geçerliliği olan bir konuma sahip olup, çocuk ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir pedagojik araçtır (Rossiter, 2001'den akt. Kasapoğlu, 2013, s. 101). Karakter eğitiminde çoğu zaman bir hikâye didaktik, teorik bir metinden, sözlü bir nasihatten ya da vaazdan kuşkusuz çok daha derin bir etkiye sahiptir. Kurguya dayalı yapısı itibarıyla hikâye, ele aldığı konularla ve işlediği değerlerle, öğrencilerin iyi insan olması ahlaklı, dürüst, sorumluluk sahibi, çalışkan bir birey olması yönünde değerler eğitiminde önemli bir araçtır. "Eğitimde değerleri işleyebilmenin yollarından biri olarak, farklı değerlerin işlenebileceği doğru hikâyeler kullanılabilir. Soyut nitelikler taşıyan değerler, anlatılan hikâyelerden yararlanılarak çocukların zihninde somutlaştırılabilir. Değerleri işlemeye dönük bu tür hikâyeler, doğru ve yanlış olana ilişkin yorum ve sorgulama yeteneklerinde ilerleme sağlayabilir." (Kasapoğlu, 2013, s. 103). Hikâyeler, olay, kahramanlar, mekân, zaman gibi unsurları dolayısıyla ilgi uyandıran keyifle okunan edebi zevk veren ve ilettiği mesajlarla aynı zamanda öğretici bir özelliğe sahip olan öğrenciler tarafından çok rağbet gören önemli metin türleri ve okuma materyalleridir. Hikâyelerde bulunan kahramanlar ve onların yaşadığı olay/olaylar iletilmek istenen değerlerin soyut bir alandan somut bir zemine oturmasını sağlar. Bu yönüyle hikâyeler, değerlerin aktarımı konusunda son derece uygun metinlerdir. Bu bağlamda önemli bir role sahip olan Türkçe Ders kitaplarında okuma/dinleme metni olarak yer alan hikâyelerin içeriğinde işlediği/işlemediği on kök değer bu araştırmanın çıkış noktasıdır.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde ortaokul öğrencilerine okutulan ders kitaplarında yer alan hikâyeleri 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki on kök değer açısından incelemektir. Araştırma, beş yıl süreyle (2019-2024) okutulacak olan Türkçe ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Anıtepe Yayıncılık tarafından yayınlanan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ata Yayıncılık tarafından yayınlanan 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayıncılık tarafından yayınlanan 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı ve MEB Yayıncılık tarafından yayınlanan 8. sınıf Türkçe Ders Kitabı çalışma materyali olarak belirlenmiştir.

Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda Türkçe ders kitaplarında değerlerle ilgili çalışmaların olduğu ve bu çalışmalarda çoğunlukla evrensel değerlere odaklanıldığı görülmüştür. Durhat ve Ökten'in (2020), Mutlu ve Dinç'in (2019) çalışmaları, değerleri temalar yönüyle ele alan araştırmalar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ders kitapları ve değerler eğitimi ile ilgili çalışmalarda metin türü odaklı çalışmaların da yapılabileceği düşüncesi doğmuştur. Araştırma, ortaokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen on kök değeri ne ölçüde yansıttığını, kitaplarda yer alan hikâyelerde on kök değerlerin ne sıklıkta işlendiğini ve nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koyması açısından önem arz etmektedir.

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin aktardığı kök değerleri tespit etmek bu araştırmanın temel problemidir. Bu çerçevede araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmaktadır:

1. 5. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyelerde aktarılan değerler nelerdir?

2. 6. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyelerde aktarılan değerler nelerdir?
3. 7. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyelerde aktarılan değerler nelerdir?
4. 8. sınıf ortaokul Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyelerde aktarılan değerler nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

2019 yılından itibaren ortaokullarda okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarındaki hikâyeleri on kök değer açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile desenlenmiştir.

Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir. Bu yöntem, alanyazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılmaktadır (Sak vd., 2021, s.228). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.189). Aynı kavramı belgesel tarama olarak adlandıran Karasar'a (2005, s.183) göre doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır. Bu çalışmada da yazılı/basılı bir belge/doküman olan Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan kök değerler inceleneceği için araştırmanın doğasına en uygun desen olarak doküman analizi tercih edilmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri alınarak son şekli verilen değerler formuna göre toplanmıştır. Öncelikle çalışma materyalleri belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından baştan sona kadar okunup incelenerek türü hikâye olan metinler tespit edilmiştir. Veri toplamak amacıyla oluşturulan, incelenecek her bir kitaba özgü değerler formunda, formun birinci sütununda kitapta bulunan hikâyelerin isimleri verilmiştir. Formun birinci satırında ise tek tek on kök değer verilmiştir. Bu form incelenecek her bir ders kitabına özel olarak ayrı ayrı hazırlandıktan sonra Türkçe Eğitimi alanında doktoralı bir akademisyen, bir alan uzmanı ve eğitim bilimleri alanında doktoralı bir akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan gelen "hikâyelerin yazarlarının, kitapta buldukları temanın ve sayfa numaralarının da forma eklenmesi iyi olur" görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Araştırmacılar tarafından 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâyeler çok kez okunarak on kök değer açısından incelenmiştir. Değerlerin açıkça verilmediği metinlerde üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur.

2.3. Veri analiz yöntemi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde; bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bu bulguların yorumlanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 240). Bu bağlamda 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki hikâyeler tek tek incelenerek on kök değer açısından analiz edilmiştir. İnceleme esnasında toplanan veriler kodlara dönüştürülerek, araştırma amacı doğrultusunda önceden belirlenmiş temalar altında toplanmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilmiş olan on

kök değer bu araştırmanın veri analizindeki tematik çerçeveyi oluşturmaktadır. Kodlama işlemi her iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş olup görüş birliği ile son hali verilmiştir. Ders kitaplarındaki hikâyelerin incelenmesi esnasında araştırmacılar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılığı yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama işlemi için Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Buna formüle göre uyuşum, $96/96+22=0.81$ olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama göre uyuşum değerinin 0.70'ten yukarı olduğu tespit edilmiştir bu sonuç uyuşumun güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.4. Çalışma materyali

Araştırmada halen ortaokullarda okutulmakta olan 3 farklı yayınevi tarafından basılmış olan Anittepe Yayıncılık 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ata Yayıncılık 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı alışma materyali olarak seçilmiştir. Kitaplara dair detaylı bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları

Kitabın Adı	Sınıf	Yayınevi	Yazar Adı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	5. Sınıf	Anittepe Yayıncılık	şule ÇAPRAZ BARAN Elif DİREN
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Mehmet Ozan SARIBOYACI
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	7. Sınıf	MEB Yayınları	Tolga KIR Emine KIRMAN Seda YAĞIZ
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı	8. Sınıf	MEB Yayınları	Hilal ESELİOĞLU Sıdka SET Ayşe YÜCEL

Araştırmanın alışma materyali olarak belirlenen dört Türkçe ders kitabında 5. sınıflarda 34, 6. Sınıflarda 21, 7. sınıflarda 28 ve 8. sınıflarda 35 olmak kaydıyla toplam 118 hikâyeye olduğu tespit edilmiştir. Bu hikâyelere dair detaylı bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmada incelenen hikâyelerin listesi

Sıra	Sınıf	Yayınevi	Yazar Adı	Hikâye Adı	Değerler f
1	5. Sınıf	Anittepe Yayıncılık	Yücel AKSOY	Çocuk ve Baloncu	3
2	5. Sınıf	Anittepe Yayıncılık	Nuran İBİş	Bu Nehir Bizim	6
3	5. Sınıf	Anittepe Yayıncılık	Anita GANERİ	Deprem	3
4	5. Sınıf	Anittepe Yayıncılık	Serdar DEMİRCAN	Boğaç Han	3
5	5.	Anittepe	Üzeyir GÜNDÜZ	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	6

Sınıf	Yayıncılık				
6	5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	Hızır OVACIK	Çitlembik	2
7	5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	Şevki YÜCEL	Dedemin Öyküsü	2
8	5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	Muzaffer İZGÜ	Yaşama Sevinci	4
9	5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	Steve GOODIER	Bir Bardak Sütün Hatırı	3
10	5. Sınıf	Anıttepe Yayıncılık	Tarık USLU	Pastör	2
Toplam					34
11	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Göksu BİROL	Vermek Çoğalmaktır	4
12	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Eren KAÇMAZ	Ak Sakallı Bilge Dede	3
13	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Sait Faik ABASIYANIK	Son Kuşlar	4
14	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Mukaddes AKMONAVA	Karlı Dallar Altında	1
15	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Memduh Şevket ESENDAL	İhtiyar Çilingir	3
16	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Ferit EDGÜ	Büyük Ustayı Ziyaret	3
17	6. Sınıf	Ata Yayıncılık	Mevlâna İdris ZENGİN	Sufi ile Pufi	3
Toplam					21
18	7. Sınıf	MEB Yayınları	Gülten DAYIOĞLU	Ana İşsiz Kalınca	5
19	7. Sınıf	MEB Yayınları	Ercan DOLAPÇI	Müreffeli Kadınlar ve Emin Astsubay	4
20	7. Sınıf	MEB Yayınları	Süleyman BULUT	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	5
21	7. Sınıf	MEB Yayınları	Jean GIONO	Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman	6
22	7. Sınıf	MEB Yayınları	Mustafa YURTTAŞ	Çok Geç Diye Bir Zaman	2
23	7. Sınıf	MEB Yayınları	Demirtaş CEYHUN	Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	4
24	7. Sınıf	MEB Yayınları	İbrahim Zeki BURDURLU	Ağaçtan Oyma Su Tası	2
Toplam					28
25	8. Sınıf	MEB Yayınları	Ömer SEYFETTİN	Kaşığı	4
26	8. Sınıf	MEB Yayınları	Mevlânâ Celaleddîn-i RÛMÎ	Ayaz'ın Definesi	5

27	8. Sınıf	MEB Yayınları	Halide Edip ADIVAR	Bayrağımızın Altında	3
28	8. Sınıf	MEB Yayınları	Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi	Kınalı Ali'nin Mektubu	5
29	8. Sınıf	MEB Yayınları	Mustafa ÇİFTÇİ	Portakal	4
30	8. Sınıf	MEB Yayınları	Gülten DAYIOĞLU	Masal Ağacı	2
31	8. Sınıf	MEB Yayınları	Cevat Şakir KABAĞAÇLI	Gündüzünü Kaybeden Kuş	1
32	8. Sınıf	MEB Yayınları	Sait Faik ABASIYANIK	Haritada Bir Nokta	6
33	8. Sınıf	MEB Yayınları	Firdevs TUNÇAY	Kalbim Rumeli'de Kaldı	3
34	8. Sınıf	MEB Yayınları	Yaşar KEMAL	İmece	2
Toplam					35
Genel Toplam					118

3. Bulgular

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 4. 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyelerde tespit edilen kök değerler

Kitabın Adı	Sıra	Hikâyeler	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Vatanseverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Yardımserverlik	
ANITTEPE YAYINCILIK	1	Çocuk ve Baloncu					+				+		
	2	Bu Nehir Bizim	+			+			+		+		
	3	Deprem				+					+		
	4	Boğaç Han	+				+				+		
	5	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	+				+		+			+	
	6	Çitlembik									+		
	7	Dedemin Öyküsü									+	+	
	8	Yaşama Sevinci					+					+	
	9	Bir Bardak Sütün Hatırı									+		+
	10	Pastör										+	
Toplam			3	0	1	3	4	1	2	7	6	7	

5. sınıf Anıttepe Yayıncılığa ait Türkçe ders kitabında yer alan 10 hikâyede adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, vatanseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri tespit edilmiştir. Bunlardan adalet ve öz denetim değerlerinin 3 hikâyede, dürüstlük ve vatanseverlik değerlerinin 1 hikâyede, sabır değerinin 4 hikâyede, saygı değerinin 2 hikâyede, sorumluluk değerinin 6 hikâyede, sevgi ve yardımseverlik değerlerinin ise 7 hikâyede yer aldığı görülmüştür. Dostluk değerine yer verilmeyen hikâyelerde ağırlıklı olarak sevgi ve yardımseverlik değerlerinin ön plana çıktığı göze çarpmaktadır.

Hikâyelerde tespit edilen kök değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

“Ağabeyimi çok seviyor, benim gibi.” (Sevgi-Çitlembik).

“Babam diğer insanlara yardım edebilmek için bizden ayrılmıştı.” (Yardımseverlik-Deprem).

“Dirse Han oğluna beylik verdi, taht verdi. Oğlan tahta çıktı.” (Adalet- Boğaç Han).

“Yoksul bir ailenin çocuğu olan Howard (Havırt), ailesine destek olmak ve kendi okul masraflarını karşılamak için kapı kapı dolaşarak çeşitli eşyalar satan bir çocuktu.” (Sorumluluk- Bir Bardak Sütün Hatırı).

3. 2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 5. 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyelerde tespit edilen kök değerler

Kitabın Adı	Sıra	Hikâyeler	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Vatanseverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Yardımseverlik
ATA YAYINCILIK	1	Vermek Çoğalmaktır		+						+		+
	2	Ak Sakallı Bilge Dede	+			+					+	
	3	Son Kuşlar	+		+					+		
	4	Karlı Dallar Altında								+		
	5	İhtiyar Çilingir			+					+		+
	6	Büyük Ustayı Ziyaret			+		+				+	
	7	Sufi ile Pufi			+			+				
Toplam			2	2	4	1	1	1	4	4	1	1

6. sınıf Ata Yayıncılığa ait Türkçe ders kitabındaki hikâyelerde adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, vatanseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri tespit edilmiştir. İncelemede adalet ve dostluk değerlerinin 2 hikâyede, dürüstlük, saygı, sevgi değerlerinin 4 hikâyede, öz denetim, sabır, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin 1 hikâyede yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda kitabın içerisindeki hikâyelerde on kök değerinin yer aldığı görülmektedir. Hikâyelerde en fazla dürüstlük, saygı ve sevgi değerlerinin işlenmiş olduğu göze çarpmaktadır.

Hikâyelerde tespit edilen kök değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

“Nerede yakalarsam orada kucaklarım onu.” (Sevgi-Son Kuşlar).

“Cömertlik dostluğun parlak bir nişanıydı.” (Dostluk-Verme Çoğalmaktır)

“Ben henüz sergilenen resimler yaratmış değilim.” (Dürüstlük-Büyük Ustayı Ziyaret).

“Ne zaman ürünlerim kuraklıktan kırılrsa bana her gün sen yiyecek ekmek veriyorsun.” (Yardımseverlik-Verme Çoğalmaktır).

3.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 6. 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyelerde tespit edilen kök değerler

Kitabın Adı	Sıra	Hikâyeler	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Vatanseverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Yardımseverlik
MEB YAYINCILIK	1	Ana İşsiz Kalınca	+					+		+		
	2	Müreffeli Kadınlar ve Emin Astsubay						+		+		
	3	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	+			+						+
	4	Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman				+		+		+		
	5	Çok Geç Diye Bir Zaman							+		+	
	6	Futbolcu Olmaya Karar Vermişim				+			+		+	
	7	Ağaçtan Oyma Su Tası							+		+	
Toplam			2	0	1	2	2	4	5	6	3	3

7. Sınıf MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitabındaki hikâyelerde adalet, dürüstlük, öz denetim, sabır, vatanseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri tespit edilmiştir. İncelemede adalet, öz denetim ve sabır değerleri 2 hikâyede, dürüstlük değeri 1 hikâyede, vatanseverlik değeri 4 hikâyede, saygı değeri 5 hikâyede, sevgi değeri 6 hikâyede, sorumluluk ve yardımseverlik değerlerine ise 3 hikâyede yer verildiği görülmüştür. On kök değer içerisindeki dostluk değerine hiçbir hikâyede rastlanmamıştır. İncelenen 7 hikâyede en fazla sevgi değerinin yer aldığı görülmektedir.

Hikâyelerde tespit edilen kök değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

“Hep müteşekkirdi Müreffeli kadınlara...” (Saygı-Müreffeli Kadınlar ve Emin Astsubay).

“Çorbasını benimle paylaştı.” (Yardımseverlik- Bir Adam Bir Köy Bir Orman).

“Köyümün çamuru...” diyerek parmaklarının arasına alıp ovaladı.” (Vatanseverlik-Ana İşsiz Kalınca).

“Sonra nereden aldın diye sorarlar bana.” (*Dürüstlük-Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü*).

3.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Tablo 7. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan hikâyelerde tespit edilen kök değerler

Kitabın Adı	Sıra	Hikâyeler	Adalet	Dostluk	Dürüstlük	Öz denetim	Sabır	Vatanseverlik	Saygı	Sevgi	Sorumluluk	Yardımseverlik
MEB YAYINCILIK	1	Kaşağı			+		+					+
	2	Ayaz'ın Definesi			+		+					+
	3	Bayrağımızın Altında					+		+			+
	4	Kınalı Ali'nin Mektubu						+		+		+
	5	Portakal	+	+				+				
	6	Masal Ağacı								+		
	7	Gündüzünü Kaybeden Kuş							+			
	8	Haritada Bir Nokta	+		+		+		+			
	9	Kalbim Rumeli'de Kaldı		+					+			+
	10	İmece		+								
Toplam			2	2	3	4	2	3	2	9	4	4

8. sınıf MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitabında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, vatanseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk, yardımseverlik değerleri tespit edilmiştir. Adalet, dostluk, sabır ve saygı değerlerinin 2 hikâyede, dürüstlük, vatanseverlik değerlerinin 3 hikâyede, öz denetim, sorumluluk, yardımseverlik değerlerinin 4 hikâyede, sevgi değerinin ise 9 hikâyede yer aldığı görülmüştür. 8. sınıf ders kitabındaki hikâyelerde en fazla sevgi değerinin yer aldığı göze çarpmaktadır.

Hikâyelerde tespit edilen kök değerlere yönelik örnekler aşağıda verilmiştir.

“Anam beni görünce nasıl sarıldı.” (*Sevgi-Portakal*).

“Ben elli senedir onu kovalıyorum.” (*Sabır-Bayrağımızın Altında*).

“Çoluk çocuk, kadın erkek, genç yaşlı, herkes imeceye hazırlanıyordu.” (*Yardımseverlik-İmece*).

“Kınalı Ali ve arkadaşları, sevinç çılgınlıkları atarak cepheye; hayır, bile bile ölüme gidiyorlardı.” (*Vatanseverlik-Kınalı Ali'nin Mektubu*).

4. Tartışma, sonuç ve öneriler

Bu çalışma kapsamında elde edilen veriler, 5. 6. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, vatanseverlik, saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik kök değerlerinin

mevcut olduğunu göstermektedir.

Yapılan araştırmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki 34 hikâyede toplam 118 değer tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine göre on kök değere; 5. sınıf Türkçe ders kitabında 34 kez, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 21 kez, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 28 kez ve son olarak 8. sınıf Türkçe ders kitabında 35 kez yer verildiği görülmüştür. Buna göre on kök değere en çok yer veren kitabın 8. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 10 hikâye incelenmiştir. Bu hikâyeler ders kitabında yer alan yazarı belli olan metinlerdir. Sevgi ve yardımseverlik değeri 7 hikâyede, sorumluluk değeri 6 hikâyede, adalet ve öz denetim değeri 3 hikâyede, saygı değeri 2 hikâyede, son olarak vatanseverlik ve dürüstlük değerlerinin 1 hikâyede işlendiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada en çok “sevgi”, “yardımseverlik”, “sorumluluk” değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın 5. sınıf Türkçe ders kitabında dostluk değerinin işlenmediği tespit edilmiştir. Yine bu hikâyelerde vatanseverlik, dürüstlük gibi değerlere diğerlerine nazaran daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Padem ve Aktan (2016), Gül (2017), Güven ve Yıldırım (2019), Baki (2019), Gereken ve Gülmez (2019), Dilekçi (2022), Sarıkaya ve Yavuz (2023), tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar görülmüştür. Araştırmacılar 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin yeterli oranda değer içermediği ve değerlerin kitap içerisinde dengeli dağılım göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan alanyazın taraması araştırmanın bulgularıyla örtüşen araştırma sonuçları olduğunu göstermektedir. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki hikâyelerde 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan değerlere çok az yer verildiği ya da bazı hikâyelerde hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye türünün öğrenciler açısından zevkle okunan çokça rağbet gören bir metin türü olduğu göz önünde bulundurulduğunda değer aktarımı açısından hikâye türünden yeterince istifade edilmediği söylenebilir. Hâlbuki Türkçe eğitiminde hikâyelerin kullanımı okuduğunu anlama ve bilgiyi yaşantıyla ilişkilendirerek millî, manevî, evrensel değerleri özümsemiş bireyler olarak öğrencilerin yetişmeleri konusunda etkilidir. “Türkçe derslerinde, edebi eserler aracılığıyla değerler eğitimi sağlanır. Edebi eserler, insanları farklı açılardan eğitmek amacıyla yazılmıştır. Derslerde edebi türlerin eğitici özelliklerinden ve sanatsal yönlerinden faydalanılır. Çünkü edebi ürünler, sadece yaşamı yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda yaşamı şekillendirir. Bu şekilde, okuyucuları ve dolayısıyla toplumu etkilerler.” (Kavcar, 1982, s. 5).

6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 7 hikâye incelenmiştir. Bu hikâyeler ders kitabında yer alan yazarı belli olan metinlerdir. Dürüstlük, saygı, sevgi değeri 4 hikâyede, adalet, dostluk değeri 2 hikâyede, sorumluluk, sabır, yardımseverlik, öz denetim, vatanseverlik değerlerinin 1 hikâyede yer aldığı tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda tüm değerlere yer verildiği ancak dengeli bir dağılımın olmadığı görülmüştür. Bu kitapta en çok “sevgi”, “dürüstlük”, “saygı” değerlerine yer verilirken en az sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, sabır, öz denetim değerlerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, alanyazında değerler konusunda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Çeçen ve Çiftçi 2007; Fırat ve Mocan 2014; Deniz ve Karagöl 2018; Baki 2019; Şakiroğlu 2020; Derse ve Çoşkun 2021).

7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 7 hikâye metni incelenmiştir. Bu hikâyeler ders kitabında yer alan yazarı belli olan metinlerdir. Buna göre sevgi değerinin 6 hikâyede, saygı değerinin 5 hikâyede, vatanseverlik değerinin 4 hikâyede, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerinin 3 hikâyede, adalet, öz denetim ve sabır değerlerinin 2 hikâyede, dürüstlük değerinin ise 1 hikâyede yer aldığı tespit edilmiştir. İncelenen hikâyeler sonucunda dostluk değerine hiç değinilmediği ve dürüstlüğe yalnızca bir hikâyede yer verildiği görülmüştür. Yapılan araştırmada değerlerin hikâyelerde dengeli bir dağılım göstermediği

sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca incelenen hikâyeler içerisinde dostluk değerinin yer almaması buldukları kritik gelişim ve yaş dönemi itibariyle öğrenciler açısından ciddi bir eksiklik olarak yorumlanmıştır. Alanyazın incelendiğinde yapılan benzer çalışmalarda da (Doğan ve Gülüşen 2014; Yıldız vd., 2018; Türkben 2019; Çetin 2022; Kocaoğlu ve Kana, 2022) metin ve temalar arasında değerlerin ele alınması konusunda dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 10 hikâye incelenmiştir. Bu metinler ders kitabında yer alan yazarı belli olan hikâyelerdir. Buna göre sevgi değeri 9 hikâyede, yardımseverlik, sorumluluk, öz denetim değeri 4 hikâyede, vatanseverlik, dürüstlük değeri 3 hikâyede, adalet, sabır, dostluk, saygı değerlerinin ise 2 hikâyede yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda tüm değerlere yer verildiği en çok sevgi değerinin işlendiği diğer değerlerin işlenmesi hususunda hikâyelerin yetersiz kaldığı görülmüştür. Yapılan benzer çalışmalarda da (Yaman vd., 2009; Koç 2013; Çapoğlu ve Okur 2015; Aydemir ve Özel 2017; Ecerkale 2019; Oltulu ve Alan 2023) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında değerlerin yeterince işlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ders kitaplarında hikâye türünde toplamda 34 hikâye yer almaktadır. 26 hikâyede sevgi, 15 hikâyede yardımseverlik, 14 hikâyede sorumluluk, 13 hikâyede saygı, 10 hikâyede öz denetim, 9 hikâyede adalet, dürüstlük, vatanseverlik, sabır, 4 hikâyede dostluk değerine yer verildiği tespit edilmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki hikâyelerde en fazla yer verilen kök değerler sevgi, saygı, sorumluluk, yardımseverlik olurken en az yer verilen kök değer dostluk olmuştur. En önemli değerlerden biri olan dostluk değerinin ders kitaplarında gerektiği kadar işlenmemesi bu değer kazanımında önemli bir eksikliğe yol açacaktır.

Türkçe ders kitaplarında kullanılacak hikâyelerin seçimi, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen değerleri göz önünde bulundurarak yapılmalıdır. Değerler eğitimi, günümüzde büyük bir öneme sahip olduğu için ders kitaplarının içeriği bu doğrultuda güncellenmeli ve 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda belirlenen on kök değeri yansıtabilecek şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alacak hikâyelerin seçkin örnekler arasından seçilmesi Türk ve Dünya edebiyatının zenginliklerinden yararlanmayı sağlayarak hem bilgi hem de beceri kazandırma açısından büyük önem taşır. Bu açıdan değerler eğitimi konusunda etkili olacak metinlerin seçimi önem arz etmektedir.

Değerler eğitimi, küreselleşme ve artan teknoloji kullanımıyla birlikte hem ülkemizin hem de dünyanın en önemli meselelerinden biri haline gelmiştir. Bu bağlamda, Türkçe ders kitaplarının değerler eğitiminin önemli bir bileşeni olduğu göz önünde bulundurulmalı ve içerisinde yer alacak metinler bu hassasiyetle seçilip düzenlenmelidir. Ayrıca hikâyelerin seçiminde edebi değeri yüksek ve içerisinde kök değerleri barındıran eserlere özen gösterilmesi önemlidir. Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyeler, millî ve manevi değerlerimizi somut bir şekilde iletmek için önemli bir araçtır. Hikâyeler, kurgusal bir anlatım üzerine kurulduğu için hem eğlendirici hem de öğretici özellikler taşır. Olayların, mekânların, zamanların ve karakterlerin var olması hikâyeleri öğrenme üzerine daha etkili kılmaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarında nitelikli ve öğrenmeyi kalıcı kılabilecek hikâyelerin yer alması öğrencilere değerlerin aktarılmasında kolaylık sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değerler eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Aydemir, H. ve Özel, A. (2017). Türkçe dersinde kullanılan kitapların değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 12(6), 77-88. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9711>
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146. <https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Baran, Ş., ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5 ders kitabı*. Anıttepe Yayıncılık.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*. 5(3), 90-104. <http://dx.doi.org/10.19126/suje.37153>
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 39-49.
- Çelikpazu, E. E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6. 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 413-424. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2274>
- Çetin, S. (2022). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında ortak temalardaki metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki değerler eğitimi kapsamında incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 491-504.
- Çırak, G., Şahin, B., Özberk, E. B., Eriş Hasırcı, H. M. (2014). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(1), 83-95. DOI: 10.13114/MJH.201416426
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Derse, G. E. ve Coşkun, H. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinin değerler aktarımı bakımından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 44-58. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1024499>
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Durhat, G. ve Ökten, C. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693. <https://doi.org/10.16916/aded.678498>
- Ecerkale, N. (2019). *MEB yayınları Türkçe 7. ve 8. ders kitabındaki metinlerin değerler bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 25-49. <https://doi.org/10.20296/tsad.27656>
- Gereken, H. ve Gülmez, M. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(4), 182-194. <https://doi.org/10.29228/ijlet.38819>
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78. <https://doi.org/10.32433/eje.344692>
- Güven, S., Yıldırım, N. (2019). Ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinin değerler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research*, 12(66), 813-827. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3630>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. Baskı). Nobel Yayınları.

- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kavcar, C. (1982). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kocaoğlu, S. ve Kana, F. (2022). Türkçe ders kitabındaki metinlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kök değerler ve yetkinlikler açısından değerlendirilmesi. H. Geçgel ve F. Kana (Ed.), *Türkçe eğitimi araştırmaları-I* içinde, (s.37-63), Holistence Publications.
- Koç, M. (2013). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler bakımından incelenmesi (1981 ve 2006 Türkçe öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitapları). [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yayınları.
- MEB (2018) *Türkçe Dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Bilnet Matbaacılık ve Yayıncılık.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB Yayınları.
- MEB. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Çağlayan Matbaası.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mutlu, H. H. ve Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Oltulu, Ö. ve Alan, M. (2023). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 114-140. <https://doi.org/10.57135/jier.1248862>
- Özbaşı, S. (2020). Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler çerçevesinde Aytül Akal masallarının incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 178-192. <https://doi.org/10.21733/ibad.715132>
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602(2), 112-120.
- Özbay, M. ve Karakuş Tayşi, E. (2011). Dede Korkut hikâyelerinin Türkçe öğretimi ve değer aktarımı açısından önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(1),21-31.
- Özen, Y. (2016). *Değerler neye değerler*. Gece Kitaplığı Yayınları.
- Padem, S. ve Aktan, O. (2016). İlköğretim 5.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 5-24.
- Pilav, S., Demir, H. A. ve Demir, H. (2015). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 16-29.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 351-371.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sarıboyacı, M.O. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ata Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. ve Yavuz, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 209-224. <https://doi.org/10.48066/kusob.1395001>
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiği değerler açısından

incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 763-779.

Talim ve Terbiye Kurulumu Başkanlığı [TTKB]. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. 13.05.2023 tarihinde

https://kandira.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/04202207_18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişilmiştir.

Tarakcı, R. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök Değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 139-157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>

Türkben, T. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilettiliği değerler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 508-526. <https://doi.org/10.16916/aded.541659>

Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 107-120.

Yılar, R. (2016). İlettiliği değerler açısından ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(2), 490-506.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, A., Yolcu, F. ve Kılıç, A. Ş. (2018). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer eğitimi açısından incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 15(58), 126-145.

04. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Olarak Mesleki Türkçe İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri¹

Kemal MUTLU² & Meltem EKTİ³

APA: Mutlu, K. & Ekti, M. (2024). Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Özel Amaçlı Yabancı/İkinci Dil Olarak Mesleki Türkçe İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 82-105. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544527>

Öz

Bu araştırmada, uluslararası tıp fakültesi ve uluslararası tıpta uzmanlık öğrencilerinin özel amaçlı yabancı/ikinci dil olarak mesleki Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, durum çalışması modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme türleri içinde yer alan ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'deki 5 farklı üniversitenin tıp fakültelerinde lisans ve tıpta uzmanlık öğrenimi gören 10 uluslararası öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmeler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmelerin ardından tıp fakültesi ve uluslararası tıpta uzmanlık öğrencilerinin iletişimsel dil becerilerine ihtiyaç duydukları ve mesleki bağlamda dil becerilerinin kullanımında zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Belirtilen öğrencilerin alan derslerinde, iletişimsel dil becerilerinin yanı sıra yazılı anlatım ve okuma becerilerinde de sorunlar yaşadıkları görülmüştür. B1 düzeyine ulaşan veya ulaşacak olan öğrenciler için mesleki Türkçe öğretiminin planlanmasında, dil öğreticilerinin yanı sıra tıp alanında görev yapan öğretim elemanlarının da aktif rol alması gerektiği saptanmıştır. Mesleki alanda iletişimin sağlıklı olabilmesi için kültürel öğelerin öğretilmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada tespit edilenlerden hareketle, uluslararası tıp öğrencilerinin öğrenim gördüğü/göreceği her sınıf özelinde ayrı ayrı mesleki dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu bağlamda öğretim programının, ders izlencelerinin, ders malzemelerinin, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Uluslararası tıp öğrencileri, özel amaçlı yabancı dil öğretimi, mesleki Türkçe,

¹ **Beyan (Tez):** Bu makale "Yabancı Dil Olarak Mesleki Türkçenin Öğretiminde İhtiyaç Analizi: Tıp" isimli doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

FİNANSMAN: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

Etik İzni: Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 05.07.2023 tarihli, E-26674787-300-00002934006 sayılı kararlar etik izni verilmiştir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: %07

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544527>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü/ Assoc. Prof., Hacettepe University, Faculty of Literature, Department of German Language and Literature (Ankara, Türkiye), **eposta:** meltemc@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8353-1397>, **ROR ID:** <https://ror.org/04kwvgz42>, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

³ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Assist. Prof., Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Afyonkarahisar, Turkey), **eposta:** ayemenici@aku.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2460-5998>, **ROR ID:** <https://ror.org/03a1crh56>, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

ihtiyaç analizi.

International Medical Students' Opinions on Their Needs for Professional Turkish as a Specific Purpose Foreign/Second Language⁴

Abstract

In this study, it was aimed to determine the needs of international medical faculty and international medical speciality students for professional Turkish as a specific purpose foreign/second language. The study was designed as a case study. The sample of study was determined by criterion sampling technique, which is one of the purposeful sampling types. The sample of the study consisted of 10 international students studying undergraduate level and medical specialty education in the faculties of medicine of 5 different universities in Turkey. The qualitative data of the study were obtained from semi-structured interviews prepared by the researcher. The interviews were analysed by content analysis. After the analyses, it was determined that medical faculty and international medical speciality students needed communicative language skills and had difficulties in the use of language skills in the professional context. It was observed that these students had problems in written expression and reading skills as well as communicative language skills in the field courses. It was determined that as well as language instructors working in the field of medicine as well as language instructors should take an active role in the planning processes of Professional Turkish language teaching to students who reached/would reach B1 level. It was determined that it is necessary to teach cultural elements for healthy communication in the professional field. Based on all the findings, it was concluded that it was necessary to determine the professional language needs of international students separately for each class (undergraduate and specialty) in the field of medicine and to prepare the curriculum, course syllabus, course materials, measurement and evaluation tools in this context.

Keywords: International medical students, teaching foreign language for specific purposes, professional Turkish, needs analysis

⁴ **Statement (Thesis):** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "Needs Analysis in Teaching Professional Turkish as a Foreign Language: Medicine". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

Ethics Statement: Ethical permission was granted by Hacettepe University Ethics Commission with the decision dated 05.07.2023 and numbered E-26674787-300-00002934006.

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

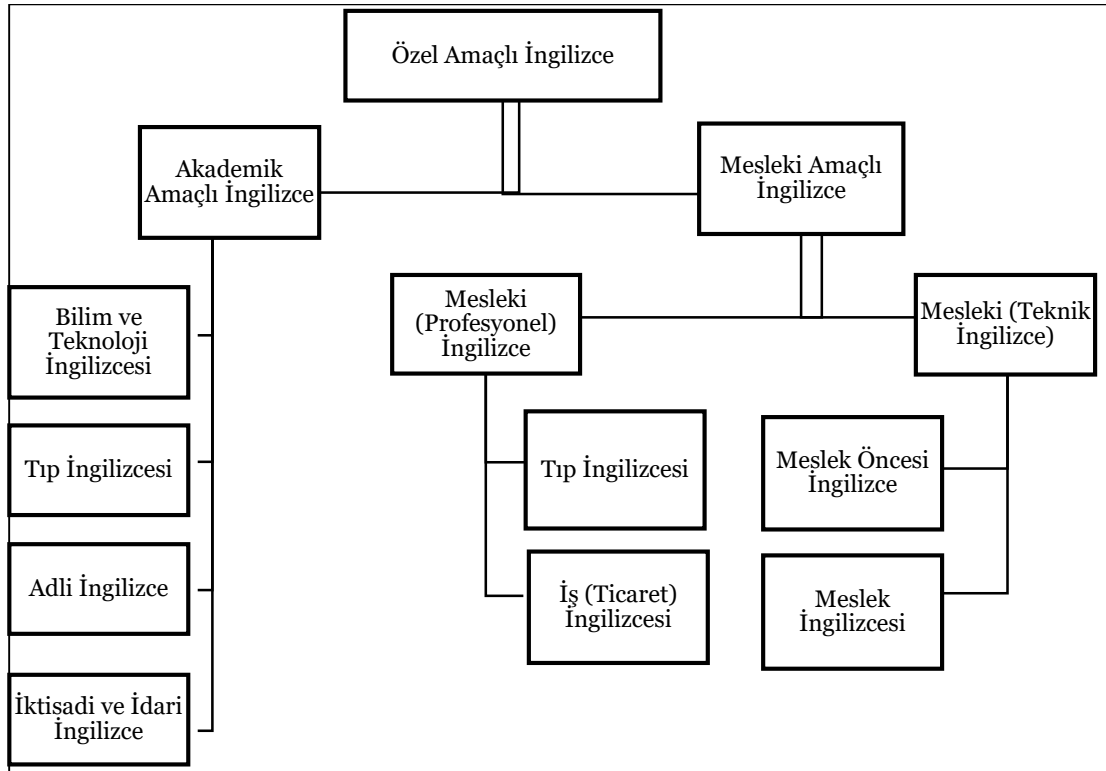
Article Type: Research article, Article Registration Date: 11.07.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544527>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Türkçe, günümüzde uluslararası diller arasında ekonomik, askerî, siyasî, politik, eğitim gibi nedenlerle büyük önem verilen bir dil hâline gelmiştir. Farklı ülkelerden çeşitli nedenlerle Türkçeyi yabancı dil veya ikinci bir dil olarak öğrenmek isteyen öğrenciler⁵, yaşadıkları ülkede veya Türkiye’de (genel olarak) “genel amaçlar için Türkçe” öğretimine yönelik dersler almaktadır. Bu öğretimin temel amacı, uluslararası öğrencilerin temel dil becerilerini iletişim bağlamında kullanabilmelerini sağlamaktır. Ancak bu durum, farklı hedef grupların özel amaçlı dil öğrenme ihtiyaçlarını yeterince karşılayamamaktadır.

Alanyazında özel amaçlı dil öğretiminin tarihinin çok eskiye dayandığı bilinse de bu alandaki (görece modern sayılabilecek) öğretimin 1960’lı yıllarda uygulandığı tespit edilmiştir (Dudley-Evans & St. John, 1998; Johns, 2013). Özel amaçlı dil öğretimi, II. Dünya Savaşı’ndan sonra askerî, siyasî, ekonomik ve sosyolojik gelişmelerden ve değişimlerden sonra (İngilizce başta olmak üzere) yaygınlaşmıştır. Gillett’e (1989) göre içeriğin öğrenci ihtiyaçlarının göre şekillendiği özel amaçlı dil öğretimi, günümüzde de geçerliğini koruyan iki ana alt alandan oluşmaktadır. Bunlar; akademik ve mesleki amaçlı dil öğretimidir (Munby, 1978; Gillet, 1989; Hutchinson & Waters, 1991; Robinson, 1991; Jordan, 1997; Dudley-Evans, 1998; Donesch-Jezo, 2012). Özel amaçlar için dil öğretiminde önemli çalışmaları olan Dudley-Evans ve St. John (1998) da özel amaçlı dil öğretimini iki temel alan altında incelemiştir. Belirtilen alanlar aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

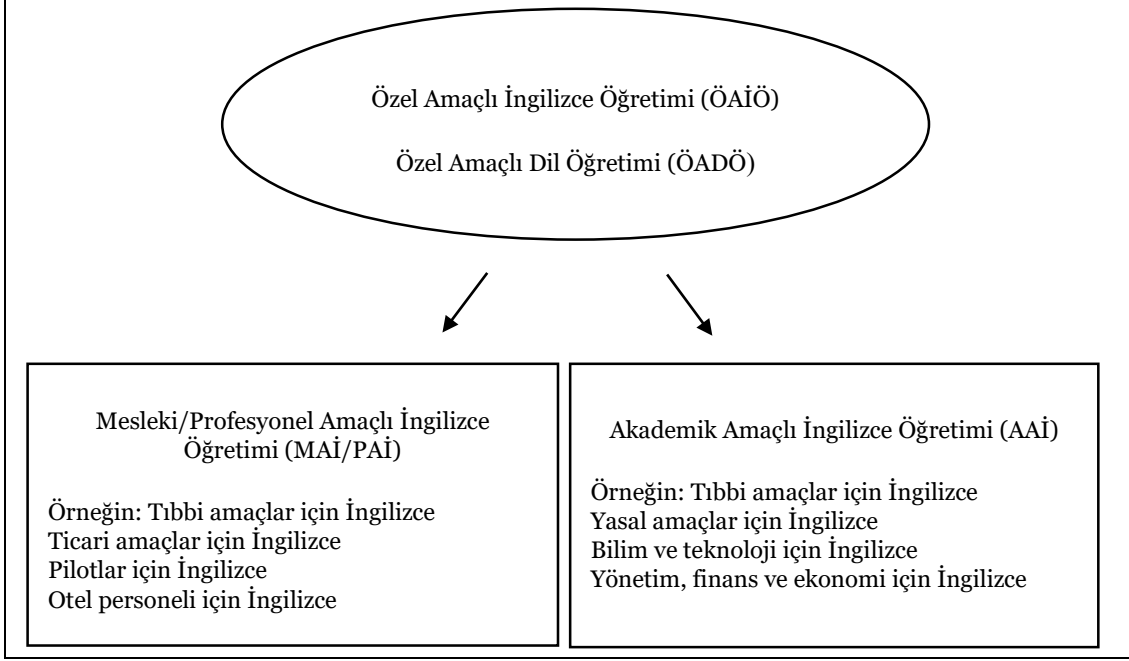


Şekil 1: Özel Amaçlı İngilizce (Profesyonel Alanlara Göre) Öğretiminin Sınıflandırılması (Dudley-Evans & St.Johns, 1998, s. 6).

Şekil 1 incelendiğinde Dudley-Evans ve St. John’un (1998) mesleki amaçlı İngilizcenin ayrımı dikkat

⁵ Bu çalışmada “öğrenci” ifadesi, formal eğitim süreçlerindeki öğrenenler (öğrenciler) ve formal eğitim süreçleri dışında kalan genel öğrenenleri kapsayacak şekilde kullanılmıştır (Durmuş, 2018).

çekicidir. Meslek kavramı, profesyonel (çalışma hayatında olanlar) ve olmayanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu durumda meslek İngilizcesi bir mesleğe hazırlanan öğrencileri veya adaylarını kapsamaktadır. Ayrıca şekil 1’de dikkat çeken diğer bir nokta tıp İngilizcesi ayrımıdır. Tıp İngilizcesinin ilgili şekil incelendiğinde akademik ve mesleki yönünün olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Donesch-Jezo (2012) özel amaçlı dil öğretimi sınıflandırmasını iki alan üzerinden incelemiştir. Şekil 2’de bu sınıflandırmaya yer verilmiştir:



Şekil 2. Özel Amaçlı İngilizce Dersleri Sınıflandırması (Donesch-Jezo, 2012, s. 10).

Şekil 2 incelendiğinde Donesch-Jezo (2012) ile Dudley-Evans ve St. John’un (1998) sınıflandırmasının genel olarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmalarda, akademik ve mesleki İngilizcenin ortak noktasının tıbbi İngilizce olduğu görülmektedir. Bu durum, tıp alanında kullanılan dilin akademik ve mesleki yönünün (Şekil 1’deki sınıflandırmaya benzer şekilde) bulunduğu göstergesidir. Munby (1978, s. 55) ise bu iki temel alandan mesleki amaçlı dili; mesleğin uygulanışı sırasında ihtiyaç duyulan dil olarak tanımlarken akademik amaçlı dili ise öğrenim hayatında ihtiyaç duyulan dil olarak nitelendirmektedir.

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler, uluslararası ilişkilerin artması, küreselleşmenin etkisi gibi nedenlerle öğrenciler bir yabancı dili sadece iletişim veya eğitim amacıyla değil, mesleklerinde kariyer hedeflerine ulaşabilme amacıyla da öğrenmeye başlamışlardır (Davidko, 2011). Bu nedenle öğrenciler, farklı ülkelerde iş olanaklarına sahip olabilmek, uluslararası projelerde yer alabilmek ve rekabetçi meslek dünyasının bir parçası olabilmek için yabancı dil bilmenin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu bağlamda son yıllarda Türkiye’deki üniversitelerde öğrenim gören ve Türkiye’de meslek sahibi olmak isteyen uluslararası bireylerin sayısının arttığı bilinmektedir. Belirtilen artışın Türkiye’de en fazla olduğu alanlardan biri de sağlık alanıdır. Yılmaztürk (2013) ve Yılmaz’a (2018) göre Türkiye’nin sağlık alanında yapmış olduğu reformlar, hastanelerin büyük ilerleme kaydetmeleri, Türkiye’deki doktorların başarıları sağlık sektörüne olan yatırımların da artmasını sağlamıştır. Belirtilen gelişmeler sonucunda Türkiye, sağlık sektörünün temel bölümlerinden biri olan tıp alanının merkezlerinden biri olmaya başlamıştır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nde (2023), 2019-2023 yılları arasında yer alan

verilere göre tıp fakültelerinde ve tıpta uzmanlık bölümlerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısının her geçen yıl arttığı tespit edilmiştir. Türkiye’de sağlık sektöründe çalışan uluslararası öğrenciler için de durum benzerdir. Türk Tabipler Birliği (2022) tarafından, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının sağlık sektöründeki uluslararası statüde çalışanların çalışma izin belgelerine ait veriler incelendiğinde ise, belirtilen öğrenci grubunun sayısının, geçmişten günümüze (özellikle tıp alanında) artış gösterdiği açıklanmıştır. Sektörde sözü edilen artışlar, çeşitli ihtiyaçları da beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaçlardan biri de ilgili gruba mesleki amaçlı dil öğretiminin gerçekleştirilmesi durumudur.

Türkiye’de sağlık alanında öğrenim gören, staj yapan veya çalışan öğrencilerin büyük bir bölümünün, bölümlerinde veya meslek hayatlarında uzmanlıklarını destekleyici bir sağlık Türkçesi eğitiminden geçemedikleri tespit edilmiştir (Aliyeva, 2017; Dursun, 2021; Ünlü Alkaya, 2021). Bu durum tıp alanında da benzerdir. Bu nedenle tıp alanında öğrenim gören/görecek olan uluslararası öğrenciler, staj yapanlar ve çalışanlar için mesleki bağlamlar gözetilerek özel ve ayrı bir dil öğretiminin planlanmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalara göre özel amaçlı dil öğretiminde, genel amaçlı dil öğretimine göre ihtiyaç analizlerinin daha ön planda olduğu tespit edilmiştir (Stevens, 1977; Hutchinson & Waters, 1991; Tasic, 2009; Rahman, 2015). Bu nedenle tıp alanında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin öncelikli olarak mesleki Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada, belirtilen hedef grubun mesleki Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, uluslararası tıp öğrencilerinin⁶ özel amaçlı yabancı/ikinci dil olarak mesleki Türkçe ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda uluslararası tıp öğrencilerinin özel amaçlı yabancı/ikinci dil olarak mesleki Türkçe ihtiyaçlarına yönelik görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiş ve çözümlenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeliyle desenlenmiştir. Durum çalışması; güncel bir olguyu, kendi gerçek hayat çerçevesinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik açısından sınırların belirgin olmadığı durumlarda kullanılan, araştırmacıya derinlemesine, detaylı ve çoklu veri toplama olanakları sağlayan nitel araştırma türüdür (Yin, 2014; Creswell, 2021). Durum çalışmasının amacı ise çalışmaya konu olan durumun ayrıntılarının incelenmesini, tanımlanmasını ve ilgili durum hakkında gerekli açıklamaların ve değerlendirilmelerin yapılmasını sağlamaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Türkiye’deki uluslararası tıp fakültesi ve uluslararası tıpta uzmanlık öğrencilerinin, mevcut durumlarından hareketle mesleki dil ihtiyaçlarının derinlemesine, kapsamlı ve bütüncül bir şekilde belirlenebilmesi hedeflendiğinden bu çalışmada, durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

⁶ Bu çalışmada “uluslararası tıp öğrencileri” ifadesiyle uluslararası tıp fakültesi ve uluslararası tıpta uzmanlık öğrencileri kastedilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazında tıp fakültesi öğrencileri genellikle “medical students” ifadesiyle; tıpta uzmanlık öğrencileri ise “medical specialty students” ifadesiyle yer almaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, Türkiye'deki 5 farklı üniversitede (Başkent Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Beykent Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa) tıp fakültesinde ve tıpta uzmanlıkta öğrenim görmekte olan uluslararası öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme (yarı yapılandırılmış) formu uygulamasına 10 öğrenci katılmıştır. Belirtilen uygulamaya katılan öğrencilerin; 6'sı tıp fakültesi öğrencisi, 4'ü ise tıpta uzmanlık öğrencisidir. Görüşmeye katılan öğrencilerin bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Görüşme Uygulamasına Katılan Uluslararası Tıp Öğrencileri

Katılımcıların özellikleri	
Cinsiyet	f (frekans)
Kadın	4
Erkek	6
Toplam	10
Yaş	f (frekans)
17-20	1
21-24	2
25-28	2
29-32	3
33 ve üzeri	2
Toplam	10
Üniversite	f (frekans)
Başkent Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	2
Hacettepe Üniversitesi	1
İstanbul Beykent Üniversitesi	2
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	3
Toplam	10
Ülke	f (frekans)
Afganistan	2
Filistin	1
İran	2
Kazakistan	1
Rusya	1
Suriye	2
Ürdün	1
Toplam	10
Sınıf	f (frekans)
1	1
2	1

3	1
4	1
5	1
6	1
Toplam	6
Sınıf (uzmanlık)	f (frekans)
1	1
2	1
3	1
4	1
Toplam	4

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre görüşmeye katılan 10 öğrenciden 4'ü kadın, 6'sı erkektir. Görüşmeye katılan 10 öğrenciden 1'inin yaşı 17-20 arasında, 2'sinin yaşı 21-24 arasında, 2'sinin yaşı 25-28 arasında, 3'ünün yaşı 29-32 arasında, 2'sinin yaşı ise 33 ve üzerindedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin 2'si Başkent Üniversitesi, 2'si Gazi Üniversitesi, 1'i Hacettepe Üniversitesi, 2'si İstanbul Beykent Üniversitesi, 3'ü İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa tıp fakültesi ve tıpta uzmanlık öğrencisidir. Ülke değişkeni açısından görüşmeye katılan öğrenciler incelendiğinde; 2 öğrencinin Afganistanlı, 2 öğrencinin İranlı, 2 öğrencinin Suriyeli, 1 öğrencinin Filistinli, 1 öğrencinin Kazakistanlı, 1 öğrencinin Rusyalı ve 1 öğrencinin Ürdünlü olduğu görülmüştür. Sözü edilen öğrencilerin farklı sınıflardan (tıp fakültesi 1. sınıftan 6. sınıfa kadar birer öğrencinin; tıpta uzmanlık 1. sınıftan 4. sınıfa birer öğrencinin) görüşmeye katılım sağlamasına dikkat edilmiştir.

Çalışmada katılımcılar, nitel araştırma örneklem türlerinden olan ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, ölçüt örneklemedeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların gözden geçirilmesi veya çalışılmasıdır. Bu bağlamda, uluslararası tıp fakültesi ve uluslararası tıpta uzmanlık öğrencilerinin Türkiye'de; uluslararası öğrenci statüsünde olmaları, öğretim dili Türkçe olan tıp fakültelerinde ve enstitülerinde öğrenim görmeleri, B2 veya C1 düzeyinde Türkçe yeterliğine sahip olmaları çalışma grubunun ölçütlerini oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel verilerin elde edilerek durum çalışmasının uygulandığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin, derinlemesine bilgi sağlayabilme, araştırmacıları etkin kılabilme, katılımcılarla etkileşimi yüksek düzeyde tutabilme ve araştırmanın görece kolaylıkla yürütülebilmesi bakımından faydaları bulunmaktadır (Kılıç, Aydın, Ökmen ve Şahin 2021, s. 187). Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmede daha önce hazırlanmış soruların ötesine geçilerek, önceden tasarlanmamış, görüşme anında geliştirilen sorulardan da yararlanılabilmektedir (Berg, 2001, s. 70). Görüşme formu yapılandırılırken, Adıgüzel'in (2019, s. 19) çalışmasında yer alan hazırlık adımları⁷ izlenmiştir.

⁷ Detaylı bilgi için bk. Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde, çeşitli hazırlıklar yapılarak araştırmanın etik kurallara uygun şekilde yapılandırılması için gerekli önlemler alınmıştır. Bu kapsamda, görüşme formu verilerinin toplanabilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik kurul onayı alınmıştır. Ardından uygulamaların yapılacağı kurumlarla iletişime geçilmiş ve resmi başvurular yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın amacı gereği uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki dil bağlamında ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için belirtilen grubun ilgili konuda görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınan uzmanlara ait bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 2. Görüşme Formunu Değerlendiren Alan Uzmanlarının Özellikleri

Eğitim düzeyi	Bilim alanı	Ünvan bilgisi
Doktora: 6	Türkçe Eğitimi: 3 Yabancı Dil Olarak Mesleki Türkçe Öğretimi: 2 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: 1	Doç. Dr.: 4 Dr. Öğr. Üyesi: 1 Öğr. Gör. Dr.: 1

Uzman görüşlerinin ardından ilgili formun ön uygulaması, 1 tıp fakültesi, 1 tıpta uzmanlık öğrencisine yapılmıştır. Uzman görüşlerinin geri bildirimleri, ön uygulamaya katılan öğrencilerin önerilerinden hareketle görüşme formuna son hâli verilmiştir. Daha sonra çalışmaya katılacak öğrencilerle gerekli planlamalar yapılmış, 1 aylık süreç içerisinde görüşmeler, “Zoom” programı aracılığıyla çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler katılımcılardan alınan izinler doğrultusunda veri kaybını önlemek adına bilgisayar aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. 6 uluslararası tıp ve 4 tıpta uzmanlık öğrencisiyle yapılan görüşmeler sonucunda 339 dakika 25 saniyelik görüşme kaydı ve yazıya aktarılan görüşmelerden 32 sayfalık çözümlenmemiş veri elde edilmiştir.

2.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi; “herhangi bir yazılı metnin ya da belgenin (gözlem, görüşme, resmî ve kişisel belge, gazete vb.) içeriğinin incelenmesi ve sayısal ya da istatistiksel olarak ortaya konulmasında kullanılan bir analiz çeşididir” (Ekiz, 2020, s. 87). İçerik analizi, anlamları analiz etmeyi amaçlayan bir kodlama sürecidir.

Bu araştırmada içerik çözümlemesi türlerinden olan kategorisel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler çözümlenerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Kodlar, kategorilerin altında toplanmış; tekrarlanma sıklıkları ve katılımcı kodları ile eşleştirilmiştir. Katılımcıların görüşlerine ait bilgiler doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Görüşmelere yönelik yapılan doğrudan alıntılarda tıp fakültesi öğrencileri için; “TÖ1” (Tıp Fakültesi Öğrencisi 1), “TÖ2” (Tıp Fakültesi Öğrencisi 2), tıpta uzmanlık öğrencileri için; TUÖ1 (Tıpta Uzmanlık Öğrencisi 1), TUÖ2 (Tıpta Uzmanlık Öğrencisi 2) şeklinde kısaltmalar yapılmıştır.

İçerik analizinin güvenilirliği, uygulanacak yöntemlere ve yöntemlerin özenli kullanımına bağlıdır. Sözü edilen yöntemlerden biri, nitel araştırmalarda güvenilirlik anlamına gelen, verilere yönelik olarak birden fazla kodlayıcının yanıtlarındaki birlikteliğin sağlanmasıdır. Bu nedenle yazıya aktarılmış verilerin çözümlemesi için çoklu kodlayıcıların kullanılmasına dayanan “kodlayıcılar arası görüş birliği” içerik analizinin önemli noktasını oluşturmaktadır (Creswell, 2021, s. 255). Bu bağlamda bu araştırmada,

kodlayıcılar arasındaki tutarlılığın incelenmesi için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) çalışmasında yer alan güvenilirlik formülü; (Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre birden fazla kodlayıcının olduğu çalışmalarda, kodlayıcılar arası tutarlılığın %70'e yakın olması yeterli görülse de belirtilen tutarlılık oranının %80'e yakın olması önerilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada içerik analizinin güvenilirliğini sağlamak için doktora eğitimini tamamlamış, içerik çözümlemesi konusunda tecrübeleri bulunan bir alan uzmanı (ikinci veri işleyici) tarafından 5 çalışma kâğıdı incelenmiş ve belirtilen uzman tarafından kodlar çıkarılmıştır. İlgili kodlar, araştırmacının kodları ile karşılaştırılarak Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü uygulanmış ve kodlayıcılar arasındaki uyumun %78,3 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, alanyazında yer alan bilgilerden hareketle çözümlemelerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3. Bulgular

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki bağlamda dil ihtiyaçlarının derinlemesine belirlenebilmesi için 6 uluslararası tıp fakültesi öğrencisi ve 4 uluslararası tıpta uzmanlık öğrencisiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle kodlar hazırlanmış, hazırlanan kodlar ilgili kategorilerin altına sıralanmıştır. Kategorilerin tekrarlanma sıklıkları katılımcı öğrencilerin kodları ile ilişkilendirilmiş ve ilgili veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın bu bölümünde uluslararası tıp fakültesi ve tıpta uzmanlık öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara, görüşme sorularına koşutluk gösteren alt başlıklar altında sıralanarak yer verilmiştir.

3.1. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Türkçe Hazırlık Eğitimindeki Derslerinin Mesleki Dil İhtiyaçlarını Karşılama Durumuna İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin almış oldukları Türkçe hazırlık eğitiminin, mesleki dil ihtiyaçlarını karşılama durumuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 3. Türkçe Hazırlık Eğitimindeki Derslerinin Mesleki Dil İhtiyaçlarını Karşılama Durumuna İlişkin Bulgular

İhtiyaçların karşılanması durumuna yönelik görüşler			İhtiyaçların karşılanamama nedenine yönelik görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TUÖ3	6	Günlük hayattaki Türkçe ihtiyacı karşılamaya yönelik öğretim	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2	8
Kısmen yeterli	TUÖ1, TUÖ2, TÖ5	3	Akademik ve mesleki sözcüklerin, metinlerin öğretimde yer almaması	TÖ2, TÖ5, TÖ6, TU1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7
Yeterli	TUÖ4	1			

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu Türkçe hazırlık eğitiminde aldıkları Türkçe derslerinin, mesleki dil ihtiyaçlarını karşılama bağlamında yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir. 3 öğrenci belirtilen konudaki eğitimin kısmen yeterli olduğunu, 1 öğrencinin ise ilgili eğitimin yeterli olduğunu belirtmiştir. Mesleki dil ihtiyaçlarının karşılanamama nedenine yönelik görüşlerde bulunan öğrencilerden 8'i Türkçe öğretiminin günlük hayattaki dil ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden 7'si ise akademik ve mesleki sözcüklerin, metinlerin öğretimde yer almaması nedeniyle mesleki dil ihtiyaçlarının karşılanamadığı görüşünü bildirmişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin Türkçe hazırlık eğitimindeki derslerinin mesleki dil ihtiyaçlarını

karşılama durumuna ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

TÖ5: *Hazırlık sınıfında aldığım Türkçe dersleri bence derslerde ve klinik derslerinde çok işe yaramadı. Çünkü tıp terminolojisini bilmek gerekiyor. Sadece yabancılar değil Türkler de zorlanıyor.*

TUÖ4: *Evet düşünüyorum. Aldığım Türkçe eğitiminin kesinlikle bir katkısı var. Çünkü ben Türkiye'ye geldiğimde hiç Türkçe bilmiyordum. Hastalarla nasıl konuşacağımı, reçeteyi bile nasıl yazacağımı bilmiyordum. Günlük hayata etkisi daha çok diyebilirim. Ama mesleğe de katkısı oldu.*

3.2. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin İletişim Bağlamında Yaşadıkları Zorluk Durumlarına İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin, üniversitelerde ve kliniklerde iletişim noktasında, en çok zorlandıkları iletişim kanalına (yüz yüze, telefon, resmî yazışmalar vb.), iletişimde en çok zorlandıkları bireylerin (öğretim elemanları, meslektaşlar, hastalar vb.) durumuna ve nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 4. İletişim Bağlamında Yaşanılan Zorlukların Durumlarına ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

İletişim kanalına yönelik görüşler			İletişimde en çok zorluk yaşanan bireylere yönelik görüşler			İletişimde zorluğun nedenine yönelik görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Telefon	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1	6	Hastalar	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7	Telefondaki bireylerin jest ve mimiklerinin görülememesi	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ4	8
Resmî Yazışmalar	TÖ2, TUÖ3, TUÖ4	3	Öğretim elemanları	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1	7	Öğretim elemanlarının, meslektaşların ve hastaların farklı sesletimleri ve hızlı konuşmaları	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1	7
Yüz yüze	TÖ1	1	Sınıf Arkadaşları	TÖ1	1	Resmî olarak yazmanın zorluğu/ bilinmemesi	TÖ2, TUÖ3, TUÖ4	3

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerinin çoğunluğunun telefonda iletişimde sorun yaşadığını belirttikleri görülmektedir. 3 öğrenci resmî yazışmalarda sorun yaşadığı görüşünü iletirken, 1 öğrenci yüz yüze iletişimde sorun yaşadığını belirtmiştir. İletişimde en çok zorluk yaşanan bireylere ilişkin görüşte bulunan öğrencilerin 7'si hastalarla, 7'si öğretim elemanlarıyla, 1'i ise arkadaşlarıyla iletişim kurarken zorluk yaşadığını belirtmiştir. 8 öğrencinin görüşüne göre iletişimde yaşanan zorluğun sebebi, telefondaki bireylerin jest ve mimiklerin görülememesidir. 7 öğrenciye göre öğretim elemanlarının, hastaların, sınıf arkadaşlarının veya meslektaşlarının hızlı konuşmaları ve sözcükleri farklı sesletmeleridir. 3 öğrenciye göre ise, belirtilen durumun sebebi, resmî olarak yazılı ifadenin zorluğu veya bilinmemesidir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin, üniversitelerde ve kliniklerde iletişim noktasında en çok zorlandıkları iletişim kanalına, iletişimde en çok zorlandıkları bireylerin (öğretim elemanları, meslektaşlar, hastalar, vb.) durumuna ve ilgili durumun nedenlerine ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

TÖ1: *Bence daha fazla yüz yüze iletişimde zorluk yaşıyoruz. Çünkü hocaların aksanları farklı, hocalar çok hızlı konuşuyor. (...) Her hocanın farklı aksanı var ve bu nedenle onları zor anlıyoruz. Aynı nedenden dolayı bazen Türk arkadaşlarımı da anlamıyorum.*

TUÖ1: *En başta telefonla çok zorlandım. Bence yüz yüze olduğum zaman yüz ifadelerinden bir şeyler anlayabilirim. Ama telefonla olduğu zaman onun yüz ifadesi görmüyorum. Ondan bence en zoru telefonla konuşmak. (...) Özellikle hastalarla da zor, mesela hocalarım ya da meslektaşlarım en azından beni tanıyorlar diye basit kelimeler kullanıyorlar veya İngilizce kullanıyorlar. Ama hastanın böyle bir derdi yok. Kendisini anlatmaya çalışıyor, hızlı konuşuyor ben bu durumlarda bazen anlamıyorum.*

3.3. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Türkçe Hazırlık Eğitiminde Aldıkları Derslerin Mesleki Bağlamda İletişim Becerisine Olan Katkısına İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin Türkçe hazırlık eğitiminde aldıkları derslerin içeriğindeki konuların, mesleki bağlamda iletişim becerisine olan katkı sağlama durumuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 5. Türkçe Hazırlık Eğitiminde Alınan Derslerin Mesleki Bağlamda İletişim Becerisine Olan Katkısına İlişkin Bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Türkçe öğretim malzemelerinde yer alan doktor-hasta diyalogları	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ3	6
İnternette yer alan doktor-hasta diyalog videoları	TÖ5, TUÖ1, TUÖ2	3
Mesleki bağlama iletişim becerisinin gelişimine katkı sağlamama durumu	TÖ1, TÖ2	2

Tablo 5 incelendiğinde uluslararası tıp öğrencilerinin çoğunluğunun Türkçe öğretim malzemelerinde yer alan doktor-hasta diyaloglarının katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerden 3'ü internette yer alan doktor-hasta diyalog videolarının mesleki bağlamda iletişim becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. 2 öğrenci ise alınan Türkçe derslerinin mesleki bağlamda iletişim becerisinin gelişimine katkısı olmadığını ifade etmişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin Türkçe hazırlık eğitiminde aldıkları derslerin içeriğindeki konuların, mesleki bağlamda iletişim becerisine olan katkı sağlama durumuna ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

TÖ1: *Aslında pek faydalı olmadı, Türkçe derslerindeki içerikler. Diyaloglar gerçek hayattaki gibi değil, basitler. Gerçek hayat öyle değil.*

TUÖ2: *İnternette İngilizce-Türkçe doktor-hasta diyalogları var. Çok iyi değil ama izledik.*

3.4. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Mesleki Bağlamda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretimin Başlangıç Düzeyine İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki bağlamda iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin başlangıç düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 6. Mesleki Bağlamda İletişim Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Öğretimin Başlangıç Düzeyine İlişkin Bulgular

Mesleki dil öğretiminin başlangıç düzeyi önerisine yönelik görüşler			Mesleki dil öğretiminin başlangıç düzeyi önerisinin nedenine yönelik görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
B1	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	9	A1 ve A2'de edinilen dil becerilerinin mesleki dil öğretimine geçiş için yeterli olması	TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	9
B2	TÖ1	1	A1, A2 ve B1'de edinilen dil becerilerinin mesleki dil öğretimine geçiş için yeterli olması	TÖ1	1

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun B1 düzeyinden itibaren mesleki dil öğretimine başlanabileceği görüşünü belirttikleri görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak öğrenciler, A1 ve A2 düzeyinde edinilen dil becerilerinin mesleki dil öğretimine geçiş için yeterli olacağı görüşünü sunmuşlardır. 1 öğrenci ise B2 düzeyinden itibaren belirtilen öğretime başlanabileceğini görüşünü iletmiştir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki bağlamda iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin başlangıç düzeyine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ3: B1'den itibaren olabilir. Çünkü A1 ve A2 konuşmak ve dili geliştirmek için oluyor. B1'den itibaren insan artık bazı dil bilgisini, bazı sözcükleri biliyor. Bu nedenle B1 olabilir.

TUÖ4: Bence B1 yetiyor. Bence B1'den başlanabilir. Temel Türkçe bildikten sonra tıp için Türkçe öğrenmeye başlamak ilerisi için iyi olabilir. Ayrıca çoğu kelimeler İngilizce bölümümüzde. Bu sebeple B1 olabilir.

3.5. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Alan Derslerinde Kullandıkları Dil Becerilerinin Durumuna İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin alan derslerinde kullandıkları dil becerilerinin kullanım alanlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 7. Alan derslerinde kullanılan dil becerilerinin durumuna ilişkin bulgular

Okuma becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler			Dinleme becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Ders notlarını okuma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖU1	7	Derste ve klinikte öğretim elemanlarını dinleme	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TÖU1, TÖU2, TÖU3, TÖU4	10

Akademik ve mesleki yayınları okuma	TÖ6, TÖU1, TÖU2, TÖU3, TÖU4	5	Meslektaş veya sınıf arkadaşlarını dinleme	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1	7
Sınavlara hazırlanmak için okuma	TUÖ2	1	Hastaları dinleme	TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	6
Konuşma becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler			Yazılı anlatım becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Meslektaş veya sınıf arkadaşlarıyla konuşma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1	7	Ödevler için yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖU1, TUÖ2,	7
Öğretim elemanlarıyla konuşma	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2	6	Yazılı sınavlar için yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ6	4
			Akademik yayınlar için yazma	TUÖ3, TUÖ4	2

Tablo 7 incelendiğinde okuma becerisinin kullanım alanına ilişkin görüşü alınan öğrencilerden 7'si ders notlarını okuma, 5'i akademik ve mesleki yayınları okuma 1'i ise sınavlara hazırlık için okuma görüşünü belirtmişlerdir. Dinleme becerisinin kullanım alanına ilişkin görüş belirten öğrencilerden tamamı derste ve klinikte öğretim elemanlarını dinleme, 7'si meslektaş veya sınıf arkadaşlarını dinleme, 6'sı hastaları dinleme görüşünü bildirmiştir. Konuşma becerisinin kullanım alanına ilişkin görüş bildiren öğrencilerden 7'si meslektaş veya sınıf arkadaşlarıyla konuşma, 6'sı öğretim elemanlarıyla konuşma görüşünü iletmişlerdir. Yazılı anlatım becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin 7'si ödev için yazma, 4'ü yazılı sınavlar için (test olmayan sınavlarda) yazma, 2'i ise akademik yayınlar için yazma görüşünü belirtmişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin alan derslerinde kullandıkları dil becerilerinin kullanım alanlarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ4: Bence hocalarla ve arkadaşlarla en fazla konuşmayı kullanıyoruz. Derslerde dinlemeyi en çok kullanıyoruz. (...) Okumayı yayınları okurken kullanıyoruz. Sınavlara çalışırken kullanıyoruz. (...) Yazmayı not alırken kullanıyoruz. Sınavlarda yazmaya gerek olmuyor. Çünkü sınavlar genellikle test oluyor.

TUÖ3: Okumayla başlayalım. İnternetteki gruplardan hocalar bize yayın gönderiyor. Okumamızı istiyor. Sonra onu derste tartışıyoruz. Dinleme için, aslında en çok dinlemede vaka tartışmasında kullanıyoruz. Tedavi edilen hastalar hakkında konuşulanları dinliyoruz. Hastaları dinliyoruz. Ama hocalarımızı dinliyoruz en çok. (...) Yazmayı en çok sınavlardan önce kullandım. (...) Özelde çalışıyorum bu nedenle zamanım az ve az yayınım var.

3.6. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Alan Derslerinde İhtiyaç Duydukları/Duyacakları Dil Becerilerinin Durumuna İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin alan derslerinde ihtiyaç duydukları/duyacakları dil becerilerinin durumuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 8. Alan Derslerinde İhtiyaç Duyulan Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Okuma becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşler			Dinleme becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik ve mesleki yayınları okuma	TÖ1, TÖ2, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	9	Derste ve klinikte öğretim elemanlarını dinleme	TÖ1, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7
Ders notlarını okuma	TÖ1, TÖ3	2	Hastaları dinleme (ders bağlamında vaka incelemelerinde)	TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	5
			Meslektaşları veya sınıf arkadaşlarını dinleme	TÖ1, TÖ2	2
Konuşma becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşler			Yazılı anlatım becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Hastalarla konuşma	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7	Yazılı sınavlarda yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1	7
			Ödevlerde yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ3	3
Öğretim elemanlarıyla konuşma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TUÖ1	5	Rapor, reçete yazma	TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	3
Meslektaşları veya sınıf arkadaşlarıyla konuşma	TÖ1, TÖ2	2	Akademik yayınlar yazma	TUÖ3, TUÖ4	2

Tablo 8 incelendiğinde okuma becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşü alınan öğrencilerden 9'u akademik ve mesleki yayınları okuma, 2'si ise ders notlarını okuma yanıtını vermişlerdir. Dinleme becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşü alınan öğrencilerden 7'si derste ve klinikte öğretim elemanlarını dinleme, 5'i hastaları dinleme (ders bağlamında vaka incelemelerinde), 2'si ise meslektaşları veya sınıf arkadaşlarını dinleme yanıtını vermişlerdir. Konuşma becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca ilişkin görüşü alınan öğrencilerden 7'si hastalarla konuşma, 5'i öğretim elemanlarıyla konuşma, 2'si ise meslektaşları veya arkadaşlarıyla konuşma yanıtını vermişlerdir. Yazılı anlatım becerisine duyulan/duyulacak olan ihtiyaca yönelik görüşü alınan öğrencilerden 7'si yazılı sınavlarda yazma, 3'ü ödevlerde yazma, 3'ü rapor veya reçete yazma, 2'si ise akademik yayınları yazma yanıtını vermişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin alan derslerinde ihtiyaç duydukları/duyacakları dil becerilerinin durumuna ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ2: *Türkçe okumak anlamak zor. İngilizce okuyorum bu sebeple. Çok İngilizce kelimeler var ama Türkçe de lazım (...) Hocalar ve arkadaşlarım hızlı konuşuyor. Yavaş ve basit konuşması lazım. Çünkü bazen anlamıyorum. Anlamadıktan sonra İngilizce konuşun diyorum. (...) Sınavlar ödev için yazmak zor. (...) Kısaca bunlara ihtiyacım var.*

TÖ5: *İlk sınıflarda Türkçe makaleler ve tezleri okumak zordu. (...) İlk sınıflarda hocaları bazen de Türk arkadaşlarımın konuşmaları anlamıyordum. Yine klinik derslerimiz başladıktan sonra hastaları iyi*

anlamıyordum. Biraz Türkçeye alışmak gerekiyor. Çünkü Türkçe dersleri ile meslekteki hayat aynı değil. (...) Bence yazmak en zor şey. Sınav test değilse zor oluyor.

3.7. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Mesleğin İcrasında Kullandıkları/Kullanacakları Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleğin icrasında en çok kullandıkları/kullanacakları dil becerileri ve dil becerilerinin kullanım alanlarına yönelik görüşlerine ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır:

Tablo 9. Mesleğin İcrasında Kullanılan/Kullanılacak Dil Becerilerinin Durumuna İlişkin Bulgular

Okuma becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler			Dinleme becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik ve mesleki yayınları okuma (mesleki gelişim için)	TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	8	Klinikte öğretim elemanlarını dinleme	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7
Tıbbi terminolojiyi öğrenebilmek için okuma	TÖ1, TÖ2, TÖ5	3	Hastaları dinleme	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7
			Meslektaş veya sınıf arkadaşlarını dinleme	TÖ1, TÖ2, TÖ3	3
Konuşma becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler			Yazılı anlatım becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Klinikte öğretim elemanlarıyla konuşma	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7	Akademik yayınlar için yazma	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	9
Hastalarla konuşma	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7	Rapor, reçete için yazma	TÖ3, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ4	6
Meslektaş veya sınıf arkadaşlarıyla konuşma	TÖ1, TÖ2, TUÖ1	3			

Tablo 9'a göre, okuma becerisinin kullanım alanına ilişkin görüşleri alınan öğrencilerden 8'si akademik ve mesleki yayınları (mesleki gelişim için) okuma, 3'ü tıbbi terminolojiyi öğrenebilmek için okuma yanıtını iletmişlerdir. Dinleme becerisinin kullanım alanına ilişkin görüşleri alınan öğrencilerden 8'i klinikte öğretim elemanlarını dinleme, 7'si hastaları dinleme, 3'ü meslektaş veya sınıf arkadaşlarını dinleme yanıtını vermişlerdir. Konuşma becerisinin kullanım alanına ilişkin görüşleri alınan öğrencilerden 7'si klinikte öğretim elemanlarıyla konuşma, 7'si hastalarla konuşma, 3'ü meslektaş veya sınıf arkadaşlarıyla konuşma yanıtını iletmişlerdir. Yazılı anlatım becerisinin kullanım alanlarına ilişkin görüşleri alınan öğrencilerden 9'u akademik yayınlar için yazma, 6'sı ise rapor, reçete için yazma yanıtını vermişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleğin icrasında en çok kullandıkları/kullanacakları dil becerileri ve dil becerilerinin kullanım alanlarına yönelik görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ3: Hocalarımızın bize gönderdiği kitapları, makaleleri okuyoruz. (...) Dinleme ve konuşma meslekte önce arkadaşlarla (meslektaşlarla) sonra hocalar ve hastalar için lazım olacak. (...) Şu an klinikte değilim ama ileride bence rapor için reçete için yazmak çok önemli olacak. (...) Akademik kariyer

olursa tez, konferans gibi yerler için yazmayı kullanacağız.

TUÖ4: Meslekte en çok özel olarak mı olarak mı kariyer seçeceksiniz? Bu durum ona bağlı. Özelse konuşma, dinleme, akademikse yazma, okuma önemli. (...) Özelden meslektaşlarla, hastalarla konuşmak ve onları dinleyip anlamak lazım. Özelden yine hastanın raporlarını reçetelerini yazmak için kullanıyorum. (...) Akademide makale, tez gibi şeyler yazmak çok önemli bence. Yazmak için de tabii ki makale tez gibi şeyleri okumak anlamak önemli. Tıptaki makaleler genellikle İngilizce ama Türkiye’de çalışıyorsak Türk yayınlarını da anlamamız lazım.

3.8. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Mesleğin İcrasında Sorun Yaşadıkları/Yaşayacakları Dil Becerilerinin Durumuna İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleğin icrasında sorun yaşadıklarını/yaşayacaklarını düşündükleri dil becerilerinin durumuna ilişkin görüşlerine yönelik bulguları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 10. Mesleğin İcrasında Sorun Yaşanılan/Yaşanılacak Dil Becerilerinin Durumuna İlişkin Bulgular

Okuma becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüşler			Dinleme becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Akademik ve mesleki yayınları okumakta sorun yaşama	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	9	Derste ve klinikte öğretim elemanlarını dinlemekte sorun yaşama	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6 TUÖ1	7
Tıbbi terminoloji yeterince bilinmemesinden kaynaklanan okuma sorunu yaşama	TÖ1, TÖ2, TÖ5	3	Hastaları dinlemekte sorun yaşama	TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3	5
			Meslektaşlarını veya sınıf arkadaşlarını dinlemekte sorun yaşama	TÖ1, TÖ2	2
Konuşma becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüşler			Yazılı anlatım becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüşler		
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Hastalarla konuşmakta sorun yaşama	TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	7	Akademik yayınlar yazmakta sorun yaşama	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3, TUÖ4	9
Öğretim elemanlarıyla konuşmada sorun yaşama	TÖ1, TÖ2, TÖ3	3	Rapor, reçete yazmakta sorun yaşama	TÖ3, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2, TUÖ3	6
Meslektaşlarla veya sınıf arkadaşlarıyla konuşmakta sorun yaşama	TÖ1	1			

Tablo 10 incelendiğinde mesleğin icrasında okuma becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüş belirten öğrencilerden 9’u akademik ve mesleki yayınların içeriğini anlamakta zorlandığını, 3’ü ise tıbbi terminoloji bilgisinin yetersizliğinden kaynaklanan okuma anlama sorunları yaşadığını/yaşayabileceğini iletmiştir. Dinleme becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin

görüşlerde bulunan öğrencilerden 7'si derste ve klinikte öğretim elemanlarını dinlemekte, 5'i hastaları dinlemekte, 2'si meslektaşları veya sınıf arkadaşlarını dinlemekte sorun yaşadığını/yaşayabileceğini belirtmiştir. Konuşma becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüşlerde bulunan öğrencilerden 7'si hastalarla konuşmakta, 3'ü öğretim elemanlarıyla konuşmakta, 1'i meslektaşlarla veya sınıf arkadaşlarıyla konuşmakta sorun yaşadığını/yaşayacağını iletmişlerdir. Yazılı anlatım becerisinde yaşanan/yaşanacak olan sorunlara ilişkin görüşlerde bulunan öğrencilerden 9'u akademik yayınlar yazmakta sorun yaşadığını/yaşayacağını belirtmişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleğin icrasında sorun yaşadıklarını/yaşayacaklarını düşündükleri dil becerilerinin durumuna ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ6: Makaleleri Türkçe okumak zor. Hem Türkçe bilmek hem tıp kelimeleri bilmek zorundayız. İngilizce ise çok zorluk yaşıyorum. (...)Derse bazı hocalar, hastanelerde bazen hastaları dinlemekte zorlanıyorum. Onların farklı telaffuzları oluyor. Herhâlde İstanbul'da yaşamıyorlar. Ben konuştuğum zaman onlar beni bazen anlamıyor. İlk sınıflarda hocaları çok iyi anlamıyordum ama zaman geçtikçe daha iyi anlamaya başladım. Hastalar için böyle değil. Çünkü onları az görüyoruz. (...) Resmî olarak rapor yazmak zor oluyor. Dil bilgisi hataları yapıyorum.

TUÖ3: 1. ve 2. sınıfta çok kelime bilmiyordum. Bu nedenle hocaların gönderdiği benim kendi kendime okuduğum kitapları, makaleleri çok iyi anlamıyordum. İngilizcesi varsa onu okuyordum. (...) Bazı hastalarla konuşurken ve dinlerken anlayamıyordum. Genellikle yaşlılar. Şimdi iyi anlıyorum ama. (...) Yazmak zaten en zor şey. Benim dilimde de ben yazmayı sevmiyorum. Raporları yazmak biraz zordu. Genellikle İngilizce kelimeler kullanıyoruz raporlarda. Ama yine de doğru yazmak istiyorum.

3.9. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Mesleki Dil Bağlamında Hedef Dile Ait Kültürel Öğelerin Öğretilmesinin Gereklik Durumuna İlişkin Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki dil bağlamında hedef dile ait kültürel öğelerin öğretilmesinin, mesleğin icrasındaki gereklik durumuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 11. Mesleğin İcrasında Kültürel Öğelerin Öğretilmesinin Gerekliliğine İlişkin Bulgular

Kültürel öğelerin öğretimine yönelik görüşler		Kültürel öğelerin öğretimının yapılması/yapılmaması gerekliğinin nedenine yönelik görüşler			
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Gerekli	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TUÖ3	6	Kültürel öğelerin bilinmemesinden kaynaklı iletişimde sorun yaşanabilme durumu	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TUÖ3, TUÖ1, TUÖ2, TÖ5	9
Kısmen gerekli	TUÖ1, TUÖ2, TÖ5	3			
Gereksiz	TUÖ4	1	Kültürel öğelerin bilinmemesinden kaynaklı iletişimde sorun yaşamama durumu	TUÖ4	1

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun mesleğin icrasında (hedef dile ait) kültürel öğelerin öğretilmesinin gerekli olduğu konusunda görüş bildirdikleri görülmüştür. 3 öğrenci kültürel öğelerin öğretilmesinin kısmen gerekli olduğunu, 1 öğrenci ise kültürel öğelerin öğretimının gereksiz olduğunu düşünmektedir. Öğrenciler, kültürel öğelerin bilinmemesinden kaynaklı iletişimde sorun yaşadıklarını

veya yaşayabileceklerini düşünmektedir. 1 öğrenci ise kültürel öğelerin bilinmemesi nedeniyle iletişimde sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki dil bağlamında kültürel öğelerin öğretilmesinin, mesleğin icrasındaki gereklilik durumuna ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ4: Bence olmaması gerekiyor ama bence ihtiyaç olacak. Türkiye’de bir sürü yabancı yaşıyor ve bir sürü kültür var. O yüzden bazı insanların inançlarıyla ilgili bayağı sıkılar. Bu nedenle kültürü öğrenirsem biraz ona göre davranacağım. (...) Bence kültür öğretilmeli. (...) Bence hasta doktor iletişimi için çok önemli. Örnek olarak bazı kadınlar veya erkekler, inançlarından dolayı belki de özel hastalığı konuşmak istemiyor.

TUÖ4: Hiç kültür hakkında sorun yaşamadım. Bence kültürün öğretilmesine gerek yok. Çünkü ihtiyaç olmadı.

3.10. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Mesleki Türkçe İhtiyaçlarını Giderme Durumlarına Yönelik Görüşleri

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki Türkçe dersleri almamış olmanın eksikliğini yaşama durumu ve belirtilen eksikliği gidermek için yaptıklarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 12. Mesleki Türkçe Derslerinin Alınmamış Olmasının Eksikliğini Yaşanması Durumu ve Belirtilen Eksikliğin Giderilmesi İçin Yapılanlara İlişkin Bulgular

Eksiklik durumuna yönelik görüşler		Eksikliğini gidermek için yapılanlara ilişkin görüşler			
Kodlar	Katılımcılar	f	Kodlar	Katılımcılar	f
Evet	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ2	8	Meslektaşlarla veya sınıf arkadaşlarıyla konuşma pratikleri yapmak	TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4, TÖ5, TÖ6, TUÖ1, TUÖ4,	8
Kısmen	TUÖ3, TUÖ4	2	Akademik ve mesleki yayınları okumak	TÖ5, TÖ6, TU1, TUÖ2, TUÖ3, TÖU1	6
			İnternette mesleki videolar izlemek	TÖ2, TUÖ1, TUÖ2	3
			Meslek ile ilgili terimlerin (varsa) Türkçesini öğrenmek	TÖ5, TUÖ2, TUÖ3,	3
			Sınavlara yönelik yazma pratikleri yapmak	TÖ1, TÖ3	2

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun mesleki Türkçe dersleri almamış olmanın eksikliğini yaşadıkları yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin 2’si ise belirtilen konuda kısmen eksiklik yaşadıklarını belirtmiştir. Mesleki Türkçe dersi almamış olmanın eksikliğini gidermek için yapılanlara ilişkin görüş bildiren öğrencilerden 8’i meslektaş veya arkadaşlarıyla konuşma pratikleri yaptıklarını, 6’sı akademik ve mesleki yayınları okuduklarını, 3’ü internette mesleki videolar izlediklerini, 3’ü meslek ile ilgili terimlerin (varsa) Türkçesini öğrendiklerini, 2’si ise sınavlara yönelik yazma pratikleri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki Türkçe dersleri almamış olmanın eksikliğini yaşama durumu ve

belirtilen eksikliği gidermek için yaptıklarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ2: *Evet, mesleki Türkçe dersi bence lazım. (...) Arkadaşlarımdan genellikle yardım istiyorum. Onlarla derste, dersten sonra pratik yapıyorum. (...) internette doktorların kısa kısa hastalıklar hakkında açıklamaları var. İleride lazım olur diye izliyorum iyi konuşmak için.*

TUÖ3: *Zamandan zamana değişiyor. Konuşurken önemli daha çok ama değişiyor. Yazma dışında çok fazla eksiklik hissetmedim. (...) Yazmak için terminolojiyi iyi bilmek gerek. Bu nedenle kelimeler öğreniyorum, terminolojiyi hem İngilizce hem de Türkçe öğreniyorum. (...) Arkadaşlarımdan yardım istiyorum konuşmayı geliştirmek için.*

TUÖ4: *İlk günden beri hem Türkçe hem İngilizce kitapları okuyorum. Hem İngilizce hem Türkçe mesleki ve akademik kitapları okuyorum. (...) Asıl kitaplar İngilizce ama bazı kitaplar Türkçeye çevrilmiş. Onları okuyorum. (...) Arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum.*

3.11. Uluslararası Tıp Öğrencilerinin Mesleki Türkçe İhtiyaçlarının Karşılanabilmesi Durumuna İlişkin Önerileri

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki Türkçe ihtiyaçlarının karşılanabilmesi durumuna yönelik önerilerine ilişkin bulgulara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 13. Mesleki Türkçe ihtiyaçlarının karşılanabilmesi durumuna yönelik önerilerine ilişkin bulgular

Kodlar	Katılımcılar	f
Mesleki Türkçe dersleri (bölüme başlamadan önce ve bölüm sırasında) olmalı	TÖ1, TÖ3, TÖ4, TÖ6, TUÖ1, TUÖ4	6
Ders dışında videolarla, derslerde drama tekniğiyle iletişim becerileri geliştirilmeli (doktor- hasta, öğretim elemanları öğrenci)	TÖ2, TÖ3, TÖ5, TÖ6	4
Akademik ve mesleki Türkçe dersleri seçmeli ders olmalı	TÖ1, TÖ6, TU2	3
Her sınıf için mesleki dil becerileri ihtiyacı belirlenerek ilgili öğretim gerçekleştirilmeli	TÖ6, TUÖ3, TUÖ4	3
Akademik ve mesleki alanla ilgili söz varlığı öğretilmeli (bölüme başlamadan önce ve bölüm sırasında)	TU1, TUÖ3	2
Sınavlara yönelik yazma eğitimi verilmeli	TÖ2	1
Resmî konuşma ve resmî yazma eğitimleri verilmeli	TUÖ2	1

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun mesleki Türkçe derslerinin bölüme başlamadan önce ve bölüm sırasında alınması gerektiğini belirtmişlerdir. 4 öğrenci ders dışında videolarla, derslerde ise drama tekniğiyle (doktor-hasta, öğretim elemanı-öğrenci) iletişim becerilerinin geliştirebileceğini belirtmişlerdir. 3 öğrenci akademik ve mesleki Türkçe derslerinin seçmeli ders olması gerektiğini ifade etmiştir. 3 öğrenci her sınıf özelinde mesleki dil ihtiyaçlarının ayrı ayrı belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir. 2 öğrenci akademik ve mesleki alanla ilgili söz varlığının bölüm öncesinde ve bölüm sırasında öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. 1 öğrenci sınavlara yönelik yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin olması gerektiğini belirtmiştir. 1 öğrenci ise resmî konuşma ve yazma eğitimlerinin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki Türkçe ihtiyaçlarının karşılanabilmesi durumuna yönelik önerilerine ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

TÖ5: (...) Sıralama yaparsam en başta dinleme videolarla sonra mesela diyaloglar soru cevap olabilir, bu videolarda boşluklar olabilir.(...) Hocalar, tiyatro gibi doktor-hasta iletişimde ne yapılması gerekiyor, bunu öğretebilir.

TÖ6: (...) Her sınıfta farklı beceriye ihtiyaç duyduk. Mesela ilk sınıflarda dinleme ve konuşma gibi. Son sınıflara doğru konuşma ve yazmaya daha çok ihtiyacımız oldu. Bence bunlar çok iyi belirlenmeli meslek için ve bölüm dersleri için. (...) Bazı arkadaşlarım tıp ve Türkçe zor olduğu için üçüncü sınıftan itibaren okulu bıraktılar. Bu nedenle tıp için ayrı bir Türkçe dersi olmalı.

TUÖ3: Sözlük gibi bir şey olabilir. Aynı kelimenin birkaç manası var. Ya da birkaç kelimenin aynı manası var. Bunlar öğretilir. Akademik kelimeler ve mesleki kelimeler öğretilir. (...) Bölüme başlamadan öğretilmeye başlanmalı. Bölümde de devam etmeli. Sadece biz değil Türk arkadaşlar da zorlanıyor çünkü.

TUÖ4: En önemlisi mesleki Türkçe dersleri olmalı. Doktor olarak girmeden önce mesleki Türkçe dersleri olsa çok daha rahatlatır ilerde. Ben ilk başladığımda çok zorlandım. Tıp eğitimi sırasında da olmalı bence.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

4.1. Tartışma ve Sonuç

Uluslararası tıp fakültesi ve uluslararası tıpta uzmanlık öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin mesleğin icrasında genellikle iletişimsel dil becerilerine ihtiyaç duyduğu ve öğrencilerin mesleki bağlamda dil becerilerini kullanmakta zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Aliyeva (2017), Dursun (2021) ve Ünlü Alkaya'nın (2021) çalışmalarında bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde, sağlık alanında öğrenim gören uluslararası öğrencilerin mesleğin icrasında ve alan derslerinde hedef grubun genellikle iletişimsel dil becerilerine ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Sağlık alanından farklı olarak Arat (2022) askerî alanda, Gündüz (2023) ise aşçılık alanında uluslararası öğrenciler özelinde iletişim becerilerini geliştirici etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Alanyazın incelendiğinde (Hutchinson & Waters, 1991; Robinson, 1991; Jordan, 1997; Dudley-Evans, 1998; Donesch-Jezo, 2012) mesleki alanda kullanılan dil becerilerinin çoğunlukla iletişimsel dil becerileri olduğu, bu bağlamda mesleki dil öğrenenlerin genellikle iletişimsel dil becerilerine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin çoğu üniversitede ve kliniklerde telefonda, yaklaşık yarısı resmî yazışmalarda iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin karşısındaki bireylerin jest ve mimiklerini gözlemleyemediklerinde iletişim kurma becerilerinde zorlandıklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde sözlü iletişim ve beden dilinin birbirini mesajın doğru iletilmesi ve mesajın doğru algılanabilmesi bağlamında desteklediği bilinmektedir (Altıntaş ve Çamur, 2004; Cangil, 2004). Öğrencilerin iletişim kurmakta zorluk yaşadıkları bireyler incelendiğinde ise sözü edilen bireylerin hastalar ve öğretim elemanları olduğu görülmüştür. Dursun (2021) ve Ünlü Alkaya'nın (2021) uluslararası sağlık öğrencilerin hedef grup olduğu çalışmalarında da benzer bulgular yer almaktadır. Öğrenciler, iletişim kurmakta zorlanmalarının sebebinin hastaların ve öğretim elemanlarının hızlı konuşmaları ve hedef dildeki sesleri, sözcükleri farklı sesletmeleri olduğu görüşünü iletmişlerdir. Candan (2022) çalışmasında, uluslararası öğrencilerin anadillerindeki farklı seslerin

varlığı nedeniyle hedef dildeki sesleri başarılı bir şekilde sesletebilmeleri için uzun bir sürecin geçmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde uluslararası öğrencilerin farklı sesletimleri anlayabilmeleri için de belirli bir sürenin geçmesi gerektiği düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularında yer aldığı üzere, öğrenciler hazırlık eğitimleri tamamlamış olsalar dahi hızlı yapılan konuşmaları ve kişilerin hedef dildeki sesleri sesletim biçimlerinin farklı olması nedeniyle yapılan konuşmaları anlama konusunda zorluk yaşamaktadır.

Uluslararası tıp öğrencilerinin çoğunluğu, Türkçe hazırlık eğitiminde aldıkları derslerin içeriğindeki konuların, mesleki bağlamda iletişim becerisine genellikle Türkçe öğretim malzemelerinde yer alan doktor-hasta diyaloglarının katkısı olduğu görüşünü belirtse de sözü edilen katkının yetersiz olduğunu düşünmüşlerdir. Bu bulgu, uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki bağlamda ders malzemelerine ihtiyaç duyduklarının göstergesi sayılabilir. Dursun (2021) ve Ünlü Alkaya'nın (2021) araştırmalarında, çalışmanın bulgularına benzer şekilde, sağlık bilimlerinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin mesleki bağlamların da gözetildiği ders malzemelerine gereksinim duydukları belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrenciler, tıp alanı özelinde mesleki dil öğretiminin B1 düzeyinden itibaren başlatılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında (Boylu, 2020; Karagöl ve Korkmaz, 2021; Memiş, 2021; Bayrakdar, 2023; Mutlu ve Ekti, 2023) mesleki ve akademik amaçlı dil öğretiminin B1 düzeyinden itibaren başlatılması gerektiğine dair önerilerin olduğu tespit edilmiştir.

Mesleki alanda iletişimin önünde engel olduğu/olacağı düşünülen kültürel öğelerin öğretilmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin öğretilmesinin iletişimsel becerilerin geliştirilmesi doğrultusunda olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir (Çelik, 2018; Özkabalak, 2022; Uzun, 2022).

Uluslararası tıp öğrencileri, mesleki Türkçe ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için; mesleki Türkçe derslerinin (bölüme başlanmadan önce ve bölümde öğrenim sırasında) verilmesi; bölüm derslerinde bölüm dersleri dışında iletişimsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin düzenlenmesini; akademik ve mesleki Türkçe derslerinin seçmeli olmasını; akademik ve mesleki alanla ilgili söz varlığının (bölüme başlanmadan önce ve bölümde öğrenim sırasında) öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, her sınıf/dönemin farklı dinamikleri (ders içerikleri, ders materyalleri, uygulamalar, sınavlar vb.) olduğundan her sınıf/dönem özelinde mesleki Türkçe ihtiyaçlarının ayrı ayrı belirlenmesine gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda yer alan tespitler ışığında, tıp alanının her öğretim kademesinde (lisans ve uzmanlık) uluslararası öğrenciler için mesleki dil ihtiyaçlarından hareketle öğretim programının, ders izlencelerinin, ders malzemelerinin, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Tıp alanında öğrenim gören öğrencilerin mesleki Türkçe ihtiyaçlarının daha detaylı tespit edilebilmesi için, her sınıf özelinde ayrı ayrı ihtiyaç analizleri yapılabilir. Bu bağlamda tıp alanındaki farklı örneklem gruplarına (tıp alanında görev yapan öğretim üyeleri, hastalar vb.), farklı veri toplama araçları kullanılarak uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki dil ihtiyaçları detaylandırılabilir.

Tıp alanında, uluslararası öğrencilerin mesleki ve akademik dil becerilerinin gelişiminin öncelendiği Türkçe öğretim programı hazırlanmalıdır. Programdan hareketle ders izlenceleri, ders malzemeleri,

ölçme ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Ders malzemeleri hazırlayan/hazırlayacak olan dil uzmanları, tıp alanında görev yapan öğretim üyeleri ile birlikte çalışarak dil becerilerinin gelişime katkı sağlayacak ders malzemeleri hazırlamalıdır. Belirtilen ders malzemelerinin görev odaklı dil öğrenme veya iletişimsel dil öğretimi yaklaşımından hareketle ve sarmal anlayışa uygun hazırlanmasının öğrenciler açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tıp alanında görev yapan öğretim üyeleriyle birlikte tıp alanının söz varlığı belirlenerek mesleki Türkçe sözlüğü hazırlanmalıdır. Sözlükler, tematik olarak düzenlenmelidir. Ayrıca, sözcüklerin görselleri ve tümce içinde kullanımları sözlükte yer almalıdır.

Türkiye’de tıp alanında çalışmak isteyen uluslararası öğrencilerin mesleki dil yeterliklerinin ölçüldüğü bir sınav yapılmalıdır. Örneğin Almanya’da, tıpta mesleğini sürdüreceği veya bu alanda öğrenim göreceği olan yabancı uyruklular için Almanca dil yeterliliğinin ölçüldüğü sınavlar yapılmaktadır.

Tıp ve tıpta uzmanlık alanında öğrenim gören/göreceği olan uluslararası öğrenciler özelinde homojen sınıflar oluşturmalıdır. Bu bağlamda, TÖMER’lerde görev yapan, ilgili hedef gruba Türkçe dersleri veren/vereceği olan öğretim elemanları ve öğreticiler için, mesleki Türkçenin tıp alanı ile ilişkilendirildiği hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Üniversitelerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisansüstü eğitim alınmasına olanak sağlayan lisans programlarında özel amaçlı Türkçe öğretimi dersleri seçmeli ders olarak yer alabilir.

Uluslararası tıp öğrencilerinin mesleki dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanım ve içerikler B1 düzeyinden itibaren Türkçe hazırlık sürecine dâhil edilebilir. Bu sayede, sözü edilen öğrencilerin mesleki Türkçe açısından daha hazır bir şekilde bölümlerine başlamalarına yardımcı olunabilir.

Tıp alanında öğrenim gören öğrencilerin, tıp alanında çalışan ve derslere giren öğretim elemanların tıbbi konulardaki bilgilerinden faydalanılarak sözü edilen alan özelinde Türkçe kursları düzenlenebilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aliyeva, S. (2017). *Sağlık alanında eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim becerileri ve sıklıkla yaşadıkları sorunlar (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2004). *Beden dili, sözsüz iletişim*. Aktüel Basım Yayın.
- Arat, E. (2022). *Özel amaçlı Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi, materyal örnekleri ve terimler sözlüğü: Askeri Türkçe (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bayrakdar, E. (2023). *Uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerine yönelik ihtiyaç analizine dayalı ölçme aracı geliştirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research, message for the social sciences* (4th Edition). Allyn and Bacon.
- Boylu, E. (2020). Akademik Türkçe öğretiminde eylem odaklı etkinliklerle değerlendirme. B. Tüfekçioğlu (Ed.). *Akademik amaçlar için Türkçe öğretimi* içinde (s. 379-432). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 133-151.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candan, A. (2022). *Sesletim odaklı konuşma modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sesletim becerilerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Cangil, B. (2004). Beden dili ve kültürlerarası etkileşim. *Hasan Ali Yücel Eğitim Dergisi*, 2, 69-78.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (6. Baskı). (S. B. Demir ve M. Bütün, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8. Baskı). Yazarın Kendi Yayını.
- Davidko, N. (2011). A cognitive approach to teaching English for special purposes (ESP). *Studies About Languages*, 18, 82-89.
- Donesch-Jezo, E. (2012). English for specific purposes: What does it mean and why is it different from teaching general English. *The Journal for ESL Teachers and Learners*, 1, 9-14.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türk Bilig.* (35), 181-190.
- Dursun, A. (2021). *Özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarısı: Sağlık Türkçesi öğretim programı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gillett, A. (1989). Designing an EAP course: English language support for further and higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 12(2), 92-104.
- Gündüz, F. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş Türkçesi: Aşçılık hizmetlerinde eşdizimlilik ve öğretimi (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Hutchinson, T. & Waters, A. (1991). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (2013). The history of English for specific purposes research. B. Paltridge & S. Starfield (Eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes* içinde (s. 5-30). Boston: Wiley-Blackwell.
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karagöl, E. & Korkmaz, C. B. (2021). Ders kitabı ve bilimsel metin yazarlarının görüşlerine göre uluslararası öğrencilere akademik Türkçe öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 208-230.
- Kılıç, A. & Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin, Ş. (2021). *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Memiş, M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Edition). Calif: Sage Publications.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mutlu, K. & Ekti, M. (2023). Yabancı dil olarak mesleki Türkçe öğretiminin hangi dil düzeyinde başlanabileceğine ilişkin kuruma dayalı bir öneri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 534-559.
- Özkabalak, B. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde somut olmayan kültürel miras unsurlarının kullanımı ve kültürel etkileşim (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rahman, M. (2015). English for specific purposes (ESP): A holistic review. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 24-31.
- Robinson, P. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall.
- Stevens, P. (1977). Special purpose language learning: A perspective. *Language Teaching and Linguistic*, 10, 145-163, 14 Mart 2021 tarihinde <http://journals.cambridge.org/LTA> adresinden alındı.
- Tasić, M. (2009). English language teaching in mechanical engineering. *Facta Universitatis-Linguistics and Literature*, 7(1), 101-112.
- Türk Tabipler Birliği. (2022). *8 yılda 18 bin 685 yabancı sağlık çalışmanı Türkiye'de çalışmaya başladı: Yabancılar, yurt dışına giden Türk sağlık çalışanlarının yerini doldurabilir mi?* 2 Ekim 2022 tarihinde <https://www.indyturk.com/node/528146/> adresinden alındı.
- Uzun, S. (2022). *Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında Türk milli kültür öğeleri ile kültür aktarımının tespiti ve değerlendirilmesi (Gazi Üniversitesi TÖMER ders kitapları) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünlü Alkaya, H. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde sağlık Türkçesinin mevcut durumuna yönelik öğretici ve öğrenci görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2018). Türkiye sağlık sisteminde reformlar ve politika transferi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 18(41), 180-206.
- Yılmaztürk, A. (2013). Türkiye'de sağlık reformlarının tarihsel gelişimi ve sağlıkta dönüşüm programının küresel niteliğinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 1, 176-188.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th Edition). Calif: Sage Publications.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2023). *Yükseköğretim bilgi yönetimi sistemi - istatistik*, 10 Temmuz 2023 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı.

05. Dijital Okuryazarlık Yetkinlikleri: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma¹

Raşide ERDOĞAN YILMAZ²

APA: Erdoğan Yılmaz, R. (2024). Dijital Okuryazarlık Yetkinlikleri: Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 106-119. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539968>

Öz

Dijital okuryazarlık, üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantılarında başarılı olmaları için 21. yüzyılda sahip olunması gereken bir yetkinliktir. Dijital okuryazarlık yetkinliklerinin ölçülmesine dair araştırma yapmak da bireylerin dijital dünyada etkin, güvenli ve etik bir şekilde var olmalarını sağlamak açısından kritik önem taşımaktadır. Bu çalışmada, ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerini belirli değişkenler açısından ölçmek amaçlanmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle desenlenmiştir. Dijital Okuryazarlık Ölçeği çevrim içi ortamda basit tesadüfi (rastgele) örnekleme yöntemiyle 302 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma kapsamında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devrek Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerinin dijital okuryazarlık puanları katılımcıların cinsiyetlerine, sınıflarına, bölümlerine, günlük ortalama sosyal medya kullanım süresine, en sık kullandıkları sosyal medya uygulamasına, sosyal medyayı kullanım amaçlarına ve sahip oldukları dijital araç/araçlarına göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Parametrik testler çalışmanın verilerini analiz ederken kullanılmıştır. Katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine bağlı olarak ölçek düzeylerinde görülen istatistiksel farklılıkları belirlemek üzere tek yönlü varyans, bağımsız gruplar t-testi ve yine parametrik testlerden olan post hoc (Tukey, LSD) analizleri kullanılmıştır. Bulgular meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ön lisans öğrencilerinin cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenleri ile dijital okuryazarlık yetkinliklerinin alt boyutları arasında istatistiksel olarak saptanan anlamlı farklılık görülmektedir. İncelenen veriler tartışılmış ve araştırma kapsamında gelecekteki çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Dijital Yetkinlik, Yeni Medya,

¹ **Beyan (Tez):** Bu makale "Yabancı Dil Olarak Mesleki Türkçenin Öğretiminde İhtiyaç Analizi: Tıp" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 9

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539968>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora Öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İletişim Bilimleri Anabilim Dalı / PhD Student, Sakarya University, Institute of Social Sciences, Department of Communication Sciences (Sakarya, Turkey), eposta: rasideerdogan@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2950-3184>, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>, ISNI: 0000 0001 0682 3030, Crossref Funder ID: 501100004473

Digital Literacy Competencies: A Research On Devrek Vocational School Students³

Abstract

Digital literacy is a must-have competence in the 21st century for university students to be successful in their academic and social lives. Conducting research on measuring digital literacy competencies is also critical to ensure that individuals exist effectively, safely and ethically in the digital world. This study aims to measure the digital literacy competency levels of associate degree students in terms of certain variables. The study was designed with the survey model, one of the quantitative research methods. The Digital Literacy Scale was applied to 302 participants online using simple random sampling method. Within the scope of the research, the digital literacy scores of the students studying at Zonguldak Bülent Ecevit University Devrek Vocational School were determined according to the participants' gender, grades, departments, average daily social media usage time, the social media application they use most frequently, their purpose of using social media and the digital tool(s) they own. It was examined whether they differed or not. Parametric tests were used when analyzing the data of the study. One-way variance, independent groups t-test and post hoc (Tukey, LSD) analyses, which are also parametric tests, were used to determine the statistical differences seen in the scale levels depending on the descriptive characteristics of the participants. The findings revealed that the digital literacy competencies of vocational school students are at a high level. There is a statistically significant difference between the gender, department and class variables of associate degree students and the sub-dimensions of digital literacy competencies. The data examined were discussed and suggestions were made for future studies within the scope of the research.

Keywords: Digital Literacy, Digital Competence, New Media,

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 03.08.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539968>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Bilgi ve iletişim alanlarındaki teknolojilerin hızlı evrimi, dijital okuryazarlığı modern toplumun vazgeçilmez bir yetkinliği haline getirmiştir. Zira dijital okuryazarlık yetkinlikleri, teknolojik bilgi iletişim sistemlerini öğrenmeyi etkili bir şekilde kapsamının yanı sıra, bireylerin kişisel gelişime katkı sağlayan, hayatın çeşitli alanlarında sorunları çözmesine yarayan, toplumsal katılım ve üretimi desteklemesiyle birlikte istismar, kötü muamele ve siber zorbalık gibi istenmeyen durumlardan korunma, teknolojilerin güvenli, yasal ve etik kullanım kabiliyetlerini içerir (Bingöl, 2022; Özerbaş & Kuralbayeva, 2018; Sağiroğlu vd., 2020). Özellikle yaygınlaşan dijital yeniliklerle birlikte, insanlar istedikleri zaman istedikleri bilgiye erişebilir hale gelmiştir. Buna rağmen gerçeklerin önemini yitirmesi, her türlü yanıltıcı, sahte veya yanlış bilgilerin küresel düzeyde, hızla ve kontrolsüzce yaygınlaşmasında, hakikatin yitirilmesinde ve dezenformasyonun artmasında söz konusu dijital teknolojilerle hayatımıza giren yeni medya araçlarının oluşturduğu kültürel iklimin payı büyüktür. Toplumsal düzeyde dijital okuryazarlığın artırılması, bireylerin dijital dünyada karşılaşabilecekleri zorluklara hazırlıklı olmalarını ve dijital kaynakları bilinçli bir şekilde kullanmalarını, bireylerin tüketici rolünün ötesinde, aynı zamanda içerik oluşturan, eleştirel düşünür ve dijital vatandaş olarak etkin rol almalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla kamu sektörü, özel sektördeki şirketlerle işletmeler, sivil toplum organizasyonları, gönüllü kuruluşlar ve hükümet ortaklığında çalışılarak hedefe ulaşmak için kapsamlı ve etkili dijital okuryazarlık stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Dijital olanakların süreç içerisinde verimli biçimde kullanılması ve kontrol edilmesi, toplumsal gelişim ve inovasyonun temelini oluşturacaktır.

Dijital okuryazarlığına uluslararası alandaki örnekleriyle benzer nitelikte Türkiye’de de kamu, akademik alan ve iş çevresi tarafından sürekli artan bir ilgi ve takdir söz konusudur. Bu artan ilgi, dijital çağın gerekliliklerine uyum sağlama çabalarının bir göstergesidir. Dijital okuryazarlık kavramı Hobbs’e (2010) göre, “internet ortamlarında doğru bilgileri ve materyalleri doğru yöntemlerle ve doğru amaç için kullanabilmektir”. Dijital ortamların özellikle çocukların ve gençlerin mahremiyetleri ile fiziksel ve psikolojik güvenlikleri açısından sağlıklı gelişimlerine yönelik endişe verici durumlara karşı karşıya gelebilmekteler. İnterneti de eğitim amaçlı olarak doğru kullanabilmeleri için bilginin bu ortamlarda nasıl inşa edildiğini, arka planda ne tür bir bakış açısını temsil ettiğini doğru şekilde kavramaları gerektiğine vurgu yapılmak elzemdir. Bu çerçevede, öğrencilerin ve vatandaşların dijital okuryazarlık seviyelerini ölçmek ve geliştirme noktasında birçok çalışma, araştırma ve projeler faaliyete geçirilmektedir. Ortaklaşa yürütülen bu çalışmalar, dijital okuryazarlığın yaygınlaştırılması ve toplumsal bilincin güçlendirilmesi açısından hayati öneme sahiptir. Ayrıca dijital okuryazarlık düzeyinin toplumsal düzeyde artırılmasına ve dijital çağda karşılaşılan zorluklarla daha aktif biçimde başa çıkılmasına olanak tanyacağı düşünülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada farklı bölümlerden meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerini belirlemek hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle dijital okuryazarlık kavramının kısaca tanımı yapılmıştır. Daha sonra dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerinin ölçülmesine ilişkin bulgulara değinilmiştir. Bunu takiben, çalışmanın soruları, dijital okuryazarlık yetkinliklerinin teorik çerçevesine dayanarak formüle edilmiştir. Son olarak çalışmanın sonuçları paylaşılmış ve tartışılmıştır.

Literatür

Literatür tarandığında, ulusal ve uluslararası düzeyde okuryazarlık ve dijital okuryazarlık konularında pek çok uygulamalı ve teorik araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır (Özbay ve Özdemir, 2014; Prior vd.,

2016; Yontar, 2019; Ertaş, Kiraç & Demir, 2019; Yeşildal ve Kaya, 2021; Kurttaş, 2021, Şahin vd., 2022). Çünkü dijital okuryazarlık; ekonomik, kişisel, sosyal ve kültürel düzeyde hayatın her alanını kapsamlı bir şekilde etkilemektedir. Dijital okuryazarlık çeşitli teknolojileri, interneti bilinçli ve doğru şekilde kullanma, güvenilir bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme, yaymanın yanında teknoloji hakkında bilgi edinme ve eğitim faaliyetlerinde verimli bir biçimde kullanma yetisini içerir (Hamutoğlu vd. 2017). 21. yüzyıl insanı da dijital okuryazarlık becerileri kapsamında değerlendirilen bu yetkinlikleri kazanmalıdır. Eshet-Alkalai (2004) da bu konunun öneminin dair dijital okuryazarlığı dijital çağda “hayatta kalma becerisi” olarak ifade etmiştir. Sönmez ve Gül (2014), modern çağda karşılaşılan dijital problemlerle başa çıkabilmesi için bireylerin dijital okuryazarlık bilişsel yetkinliklerine ihtiyaç duyduğuna vurgu yapmaktadır. Dijital okuryazarlığa sahip kişiler, teknolojiyi kullanarak kişisel gelişimlerine katkı sağlar ve topluma aktif olarak katılımı üretim süreçlerini destekleyecek yetkinliklere sahiptir (Acar, 2015). Ayrıca gelişmiş analitik düşünme becerileri sayesinde hayatın herhangi bir alanında karşılaştıkları toplumsal sorunlara rasyonel yaklaşımlar sergileyerek çözüm üretebilirler (Elçi, 2015).

Günümüzde, üniversite eğitimi gören öğrencilerin büyük bir kısmının yaşamlarının merkezinde akıllı telefonlar, online platformlar, sosyal mecralar ve bunları destekleyen internet bulunmaktadır. Aynı zamanda gerek gündelik gerekse akademik yaşamı kolaylaştıran pek çok işlem de dijital araçlar ve internet aracılığıyla yapılmaktadır. Günümüz dijital dünyasında, bireylerin farklı şartlara entegre olabilmesi adına gerekliliği öngörülen temel bilgi, yetenek ve yetkinliklerle donatılması zorunludur. İnternetle birlikte teknoloji ürünlerinin ve sosyal medya platformlarının güvenli, etkili ve bilinçli kullanımı için kullanıcıların dijital okuryazarlık bilgi ve yetkinliklerinin yeterince yüksek seviyede olması beklenmektedir. “Dijital Okuryazarlık, kişilerin dijital materyallere ve bilgi kaynaklarına erişme, bu araçları tanımlama, dikkatlice yönetme, başarılı şekilde entegre etme, değerlendirme, derinlemesine analiz etme, sentezleme, özgün bilgiler ve medya ifadeleri oluşturma, diğer bireylerle iletişim sağlama, dijital araçlar ve imkanlarından etkin faydalanma bilinci, tutumu ve yetisidir (Martin, 2005)”. Bayrakçı'ya (2019) göre ise dijital okuryazarlık “dijital yeterliliklerin bütünüdür” ve şunları içerir:

- Öğrenmeden sorunları çözmeye, eğlenceden iletişim kurma faaliyetlerine, vatandaşlık uygulamalarından özel alana kadar pekçok alanda dijital teknolojileri doğru ve güvenli kullanmayı,
- Dijital teknolojiler üretmek ve işbirliği sağlamak,
- Dijital teknolojileri ve süreci etkin değerlendirmek,
- Dijital teknolojilere dair farkındalık ve sorgulayıcı bir perspektif ortaya koymak,
- Dijital teknolojilere yönelik bilişsel, sosyal ve teknik yetkinlikleri geliştirmek.

"Dijital yetkinliklerin bütünü" şeklinde dijital okuryazarlığı tanımlayan Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021), bu geniş kapsamlı tanımları aşağıda yer alan modellerle açıklamaktadır.



Şekil 1: Dijital Okuryazarlık

Metodoloji ve Yöntem

Çalışmada ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerini belirli değişkenler açısından ölçmek amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle desenlenmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır" (Karasar, 2004).

Literatür taraması kapsamında araştırmanın problem cümlesi, "Ön lisans programlarında okuyan öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeyleri nedir?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu temel araştırma sorusu bağlamında ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek için şu sorulara yanıt aranmıştır: Dijital okuryazarlık düzeyleri ön lisans öğrencilerinin sahip oldukları bireysel değişkenler açısından istatistiksel anlamlılık taşıyan bir farklılık bulunmakta mıdır? Ön lisans öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeyleri onların a. cinsiyetleri, b. sınıfları, c. bölümleri, d. günlük ortalama sosyal medya kullanım süresi, e. en sık kullandıkları sosyal medya uygulaması, f. sosyal medyayı kullanım amaçları ve g. sahip oldukları dijital araç/araçları açısından anlamlı bir fark oluşmakta mıdır? Araştırma sorularına ilişkin bulgular aşağıda paylaşılmaktadır.

Araştırmaya Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Devrek Meslek Yüksekokulunda 2023- 2024 eğitim öğretim bahar yarıyılında öğrenim gören 302 öğrenci katılmıştır. Örneklem yöntemlerinden ise basit tesadüfi (rastgele) yöntemiyle veriler toplanmıştır. Bayrakçı ve Narmanhoğlu (2021) tarafından 29 maddelik ve altı alt kategori (Etik ve Sorumluluk, Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler, Günlük Kullanım, Profesyonel Üretim, Gizlilik ve Güvenlik, Sosyal Boyut) olarak geliştirilen Dijital Okuryazarlık Ölçeği (DOYÖ) veri toplama aracı olarak işlev görmüştür. Tersten puanlanan maddenin bulunmamasıyla

birlikte araştırmada 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır ve Kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) seçenekleri içermektedir. 29 maddeden toplanan toplam puan 29 (29x1) ile 145 (29x5) aralığındadır. Alınan puanların değerlendirilmesiyle okuryazarlık yetkinlik düzeyleri 1,62-3,07 Düşük/Kötü; 3,08-3,62 Orta Altı/Zayıf; 3,63-4,17 Orta; 4,18-4,72 Orta Üstü/İyi; 4,73-5,00 Yüksek/Çok İyi olarak sıralanmıştır (Bayrakcı ve Narmanlıoğlu, 2021).

Araştırmaya katılımın tamamen gönüllük esasına dayalı olduğu, ölçek formunda paylaşılmıştır. Çalışma sonucunda toplanan veriler elektronik ortamda IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0 (SPSS INC., Chicago, IL, USA) istatistik analiz programı vasıtasıyla incelenmiştir. Verilerin analiz ederken aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum gibi betimsel istatistiklerle birlikte bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova) ve post hoc (Tukey, LSD) analizlerine başvurulmuştur.

Bulgular

Araştırmaya dahil olan ön lisans öğrencilerinin tanımlayıcı özelliklerini belirlemek adına frekans ve yüzde analizlerinden; ölçeğin değerlendirilmesinde ise ortalama ve standart sapma istatistiklerinden istifade edilmiştir. Katılımcıların demografik profiline ilişkin genel bir bakış, Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1'e göre katılımcıların yüzde 54,6'sının kadın; yüzde 66,2'sinin 1. sınıfta öğrenim gören, %26,8 ile en fazla yabancı diller ve kültürler programında öğrenim gören öğrenciler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %44,4'ünün günde ortalama 4-6 saat arasında internet kullandığı; en sık kullanılan sosyal medya uygulamasının %70,2 ile instagram olduğu; sosyal medyayı en fazla eğlence ve bilgilendirme amacıyla kullandıkları; sahip olduğu dijital araçlara göre %99,3'ünün akıllı telefona sahip olduğu tespit edilmiştir.

Değişken	Gruplar	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	137	45,4
	Kadın	165	54,6
Sınıf	1. Sınıf	200	66,2
	2. Sınıf ve Üzeri	102	33,8
Bölüm	Bilgisayar Teknolojileri	51	16,9
	El Sanatları	10	3,3
	Muhasebe ve Vergi	17	5,6
	Mülkiyet Koruma ve Güvenlik	45	14,9
	Otel Lokanta ve İkram Hizmetleri	56	18,5
	Ulaştırma Hizmetleri	42	13,9
	Yabancı Diller ve Kùltürler	81	26,8
Günde ortalama kaç saat internet kullanıldığı	3 Saat ve Altı	103	34,1
	4-6 Saat	134	44,4
	6 Saat ve Üzeri	65	21,5
En sık tercih edilen sosyal medya platformu	Instagram	212	70,2

	Tiktok	16	5,3
	X (Twitter)	22	7,3
	Youtube	43	14,2
	Diğer	9	3,0
Sosyal medyayı kullanım amaçları*	Sosyalleşme	175	57,9
	Bilgilenme	190	62,9
	Eğlence	216	71,5
	İçerik Paylaşma	77	25,5
	Alışveriş	139	46,0
	Haberleşme	151	50,0
	Resmi Hizmetler	47	15,6
Hangi dijital araçlara sahip olduğu*	Akıllı Telefon	300	99,3
	Tablet	48	15,9
	Bilgisayar	132	43,7

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Değişkenleri

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

*Birden fazla seçilen maddeler

Araştırmada değişkenlerinin normal dağılıma uygunluk durumunu saptamak için Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) kriterleri üzerinde çalışma yapılmıştır. Değişkenlerin basıklık çarpıklık değerlerine dair bulgular Tabachnick ve Fidell (2013)'ün ölçütlerine göre +1.5 ile -1.5, George ve Mallery'e (2010) göre ise +2.0 ile -2.0 aralığındaki değerler normal dağılımı göstermektedir. Bu kriterlere göre değişkenlerin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bununla birlikte verilerin analizinde parametrik yöntemler kullanılmıştır.

Analizlerde ölçek toplam puanının aritmetik ortalaması olan 3,72 değeri DOY Puanı olarak adlandırılmıştır. Her faktörün aritmetik ortalaması ilgili faktörün ölçek puanını göstermektedir. Güvenirlik analizi yapıldığında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0.949 olarak saptanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık değerleri ölçeğin alt boyutları için değerlendirildiğinde; etik ve sorumluluk boyutunun $\alpha=0,934$; genel bilgi ve işlevsel beceriler boyutunun $\alpha=0,872$; günlük kullanım boyutunun $\alpha=0,841$; profesyonel üretim boyutunun $\alpha=0,794$; gizlilik ve güvenlik boyutunun $\alpha=0,889$ ve sosyal boyutunun $\alpha=0,815$ olduğu tespit edilmiştir. Tablo 2'de DOY ölçeği çerçevesindeki verilere dair betimsel istatistikler yer almaktadır.

	Ort	Ss	Min.	Maks.	Alpha	Basıklık	Çarpıklık
Dijital Okuryazarlık (Total Score)	3,726	0,791	1,030	5,000	0,949	0,787	-0,788
Etik ve Sorumluluk	4,069	0,984	1,000	5,000	0,934	1,265	-1,427
Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	3,420	1,014	1,000	5,000	0,872	-0,626	-0,275
Günlük Kullanım	3,891	0,884	1,000	5,000	0,841	0,528	-0,868

Profesyonel Üretim	2,942	1,266	1,000	5,000	0,794	-1,001	0,114
Gizlilik ve Güvenlik	4,090	0,971	1,000	5,000	0,889	0,773	-1,145
Sosyal Boyut	3,368	1,062	1,000	5,000	0,815	-0,513	-0,392

Tablo 2. DOYÖ ve Alt Boyutlarına Dair Betimsel Değerler

Not: N=302

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

DOY puanı ve ölçeğin alt boyutların puanlarının değerlendirilmesi sonucunda; gizlilik güvenlik 4,09, etik ve sorumluluk 4,06 ve günlük kullanım 3,89 aritmetik ortalamaları DOY aritmetik ortalamasından daha yüksek seviyededir. Ek olarak genel bilgi ve işlevsel yetkinlik boyutun 3,42, sosyal boyutun 3,36 ve en az ortalama değer ile profesyonel üretim boyutunun 2,94 değeriyle DOY puanı ortalamasından düşük olduğu saptanmıştır. Bu durumla ön lisans öğrencilerinin profesyonel üretim, iş birliği, teknik ve bilişsel ve teknik becerilerinin daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir bulgu ise dijital teknolojilerinin günlük hayatta sorumluluk bilinciyle güvenli bir şekilde kullanım yetkinliklerinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna varılmıştır.

DOY puanları katılımcıların sahip oldukları çeşitli değişkenler bazında analiz edilmiştir.

- Araştırmaya dahil edilen katılımcıların dijital okuryazarlık yetkinlik puanlarının “Cinsiyet”, “Sınıf” “Bölüm/Program”, “Sosyal medyada günlük ortalama ne kadar vakit harcadıkları” ve “En sık kullandıkları sosyal medya uygulaması” değişkeni bakımından istatistiksel fark gözlemlenmiş midir?

Demografik Özellikler	n	Dijital Okuryazarlık Toplam Genel	Etik ve Sorumluluk	Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Günlük Kullanım	Profesyonel Üretim	Gizlilik ve Güvenlik	Sosyal Boyut
Cinsiyet		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Erkek	137	3,694±0,810	3,927±1,090	3,545±1,000	3,809±0,875	3,051±1,240	4,006±1,003	3,349±1,051
Kadın	165	3,753±0,777	4,186±0,871	3,316±1,017	3,960±0,888	2,852±1,283	4,161±0,941	3,383±1,074
t=		-0,642	-2,295	1,962	-1,477	1,366	-1,384	-0,283
p=		0,521	0,025	0,051	0,141	0,173	0,167	0,777
Sınıf								
1. Sınıf	200	3,667±0,829	3,976±1,058	3,374±1,018	3,808±0,943	2,940±1,261	4,029±1,038	3,353±1,063
2. Sınıf ve Üzeri	102	3,843±0,700	4,249±0,793	3,510±1,005	4,054±0,731	2,946±1,282	4,211±0,815	3,397±1,066
t=		-1,840	-2,296	-1,100	-2,300	-0,039	-1,545	-0,344
p=		0,067	0,012	0,272	0,013	0,969	0,096	0,731

Tablo 3: Değişkenlere Göre DOY Puanları Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların cinsiyetleri açısından dijital okuryazarlık yetkinlik düzeyleri, erkeklerin etik ve sorumluluk puanları ($x=3,927$), kadınların etik ve sorumluluk puanlarından ($x=4,186$) düşük bulunmuştur ($t=-2,295$; $p=0.025<0.05$; $d=0,265$; $\eta^2=0,017$). Ölçeğin genel toplam puanında ve diğer alt botutlarında ön lisans öğrencilerinin cinsiyetine göre anlamlı farklılığın yer almadığı görülmektedir ($p>0.05$).

1. Sınıf olanların etik ve sorumluluk puanları ($x=3,976$), 2. Sınıf ve üzeri olanların etik ve sorumluluk puanlarından ($x=4,249$) düşük bulunmuştur ($t=-2,296$; $p=0.012<0.05$; $d=0,279$; $\eta^2=0,017$). 1. Sınıf olanların günlük kullanım puanları ($x=3,808$), 2. Sınıf ve üzeri olanların günlük kullanım puanlarından ($x=4,054$) düşük bulunmuştur ($t=-2,300$; $p=0.013<0.05$; $d=0,280$; $\eta^2=0,017$). Öğrencilerin dijital okuryazarlık toplam genel, genel bilgi ve işlevsel yetkinlikler, profesyonel üretim yetkinlik, gizlilik ve güvenlik, sosyal boyut puanları sınıfa göre anlamlı istatistiksel fark göstermemektedir ($p>0.05$).

Demografik Özellikler	N	Dijital Okuryazarlık Toplam Genel	Etik ve Sorumluluk	Genel Bilgi ve İşlevsel Beceriler	Günlük Kullanım	Profesyonel Üretim	Gizlilik ve Güvenlik	Sosyal Boyut
Bölüm		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
-Bilgisayar Teknolojileri	51	3,955±0,676	4,135±0,870	3,922±0,834	3,941±0,735	3,510±0,951	4,201±0,771	3,691±0,916
-El Sanatları	10	3,710±0,701	4,471±0,610	3,100±1,161	4,000±0,786	1,950±0,798	4,375±0,748	3,075±0,842
-Muhasebe ve Vergi	17	3,905±0,670	4,177±0,760	3,765±0,715	4,049±0,669	3,382±1,352	4,074±0,926	3,515±1,084
-Mülkiyet Koruma ve Güvenlik	45	3,648±0,760	3,987±1,092	3,267±0,950	3,756±0,854	2,822±1,109	4,106±1,073	3,417±0,841
-Otel Lokanta ve İkram Hizmetleri	56	3,495±0,844	3,885±1,155	3,143±1,074	3,750±0,934	2,741±1,228	3,786±1,069	3,040±1,131
-Ulaştırma Hizmetleri	42	3,626±0,977	3,935±1,198	3,377±1,029	3,738±1,144	3,060±1,478	4,060±1,107	3,143±1,268
-Yabancı Diller ve Kültürler	81	3,803±0,732	4,196±0,790	3,370±1,039	4,066±0,834	2,759±1,321	4,207±0,892	3,485±1,056
F=		2,009	1,083	3,672	1,303	3,939	1,387	2,415
p=		0,064	0,372	0,002	0,256	0,001	0,219	0,027
PostHoc=				1>2, 1>4, 1>5, 3>5, 1>6, 1>7 (p<0.05)		1>2, 3>2, 4>2, 6>2, 1>4, 1>5, 1>7 (p<0.05)		1>5, 7>5, 1>6 (p<0.05)
Günde Ort. Kaç Saat İnternet								

Kullanıldığı								
-3 Saat ve Altı	103	3,651±0,858	3,952±1,082	3,369±0,990	3,769±0,931	2,956±1,217	3,988±1,078	3,381±1,048
-4-6 Saat	134	3,723±0,773	4,087±0,952	3,398±1,011	3,893±0,845	2,944±1,261	4,084±0,927	3,347±1,104
-6 Saat ve Üzeri	65	3,853±0,711	4,215±0,869	3,546±1,062	4,082±0,864	2,915±1,368	4,265±0,866	3,389±1,013
F=		1,299	1,483	0,664	2,533	0,021	1,640	0,046
p=		0,274	0,229	0,516	0,081	0,979	0,196	0,955
En Sık Tercih Edilen Sosyal Medya Platformu								
-Instagram	212	3,705±0,825	4,047±1,018	3,358±1,024	3,863±0,936	2,981±1,273	4,072±1,025	3,381±1,088
-Tiktok	16	3,709±0,488	4,366±0,567	3,240±0,834	3,896±0,574	2,406±1,158	4,219±0,785	3,125±0,780
-Twitter	22	3,917±0,637	4,234±0,899	3,705±0,930	4,129±0,690	3,205±1,212	4,193±0,805	3,443±1,088
-Youtube	43	3,677±0,797	3,927±0,994	3,558±1,073	3,833±0,831	2,802±1,282	3,977±0,888	3,320±0,998
-Diğer	9	4,042±0,717	4,318±0,841	3,852±0,856	4,241±0,662	3,000±1,275	4,583±0,586	3,528±1,271
F=		0,760	0,912	1,374	0,847	1,142	0,877	0,315
p=		0,552	0,457	0,243	0,496	0,337	0,478	0,868

Tablo 4: Değişkenlere Göre DOY Puanları Anova ve Post Hoc (Tukey, LSD) Analiz Sonuçları

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Öğrencilerin genel bilgi ve işlevsel yetkinlik puanları bölümlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($F=3,672$; $p=0,002<0,05$; $\eta^2=0,069$). Farkın nedeni bölümü bilgisayar teknolojileri olanların genel bilgi ve işlevsel beceriler puanlarının bölümü otel lokanta ve ikram hizmetleri, el sanatları, ulaştırma hizmetleri, mülkiyet koruma ve güvenlik, muhasebe ve vergi ve yabancı diller ve kültürler olanların genel bilgi ve işlevsel beceriler puanlarından yüksek düzeyde olmasıdır ($p<0,05$).

Çalışma bulgularından diğeri de öğrencilerin profesyonel üretim puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılık göstermesidir ($F=3,939$; $p=0,001<0,05$; $\eta^2=0,074$). Bu sonuçlar muhasebe ve vergi, mülkiyet koruma ve güvenlik ile ulaştırma hizmetleri bölümü öğrencilerinin profesyonel üretim puanlarının, el sanatları bölümü öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Ayrıca bulgular ışığında, bilgisayar teknolojileri bölümü öğrencilerinin profesyonel üretim puanlarının, mülkiyet koruma ve güvenlik, el sanatları, yabancı diller ve kültürler ile otel, lokanta ve ikram hizmetleri bölümlerine mensup öğrencilerin puanlarından anlamlı bir üstünlük taşıdığı belirlenmiştir ($p<0,05$).

Öğrencilerin sosyal boyut puanları bölüme göre anlamlı bir farklılık arz etmektedir ($F=2,415$;

$p=0.027<0.05$; $\eta^2=0,047$). Farkın nedeni bölümü bilgisayar teknolojileri olanların sosyal boyut puanlarının otel lokanta ve ikram hizmetleri ile ulaştırma hizmetleri bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Diğer fark ise bölümü yabancı diller ve kültürler olanların sosyal boyut puanlarının otel lokanta ve ikram hizmetleri bölümü öğrencilerinin puanlarından yüksek seviyede olmasıdır ($p<0.05$). Buna karşılık diğer alt boyutlarda öğrencilerin bölüm değişkeninin etkili olmadığı belirtilebilir ($p>0.05$).

Araştırma bulgularına ek olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık toplam, etik ve sorumluluk, genel bilgi ve işlevsel beceriler, günlük kullanım, profesyonel üretim, gizlilik ve güvenlik, sosyal boyut puanları günde ortalama kaç saat internet kullanıldığına ve kullanımı en sık sosyal medya uygulaması tercihlerine göre anlamlı farklılığın olmadığına dair tespitler yapılmıştır ($p>0.05$).

Sonuç ve Tartışma

Dijital araçların gelişmesi ve internet kullanımının artmasıyla bireylerin dijital araç ve platformlarda geçirdikleri zaman artmıştır. Bu platformlar eğitimden iş ilişkilerine, sosyal etkileşim ve eğlenmeden iletişime kadar çeşitli amaçlarla sıkça tercih edilmektedir. Bireylerin yaşamlarını kolaylaştıran dijital ortam ve araçlarının nasıl etkin bir şekilde kullanılacağını öğrenme, kullanırken de güvenli, doğru ve bilinçli kullanabilme becerisi dijital yaşamın temel bir gerekliliğidir. Sayısız hizmetin (kamuya ait işlemler, bankacılık işlemleri, vb.) günümüzde dijital araç ve ortamlarda sunulması, kullanıcıların çeşitli amaçlar için vakitlerinin çoğunu çevrim içinde geçirmesi aynı zamanda dijital toplumun bilinçli bir parçası olabilmesi onların dijital okuryazarlık yetkinlikleriyle donatılması gerekliliğini vurgular niteliktedir (Gültekin ve Özel, 2024). Bundan dolayı dijital okuryazarlık yetkinliklerinin ölçülmesine dair araştırma yapmak, bireylerin dijital dünyada etkin, güvenli ve etik bir şekilde var olmalarını sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerini belirli değişkenler açısından ölçmektir. Bulgulara göre ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç ile paralel olarak farklı kültürlerde farklı örneklem gruplarıyla yapılan önceki çalışmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018; Çelikkaya ve Köşker, 2023).

Çalışmanın başka bir alt problemi olan ön lisans öğrencilerinin cinsiyetinin dijital okuryazarlık yetkinlik seviyelerinde anlamlı bir fark meydana getirip getirmediği istatistiksel analizler ışığında sorgulanmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın bulgularının benzerliği açısından Aksoy vd., (2021), Sarıkaya (2019), Özden (2018), Gökçearslan ve Bayır (2011)'in araştırmalarında cinsiyet ile dijital okuryazarlık yetkinliklerinde anlamlı farklılığa ulaşamamıştır. Araştırma verilerince katılımcıların dijital okuryazarlıklarında farklılık gözlemlenememesi erkek ve kadınlardaki yüksek farkındalık seviyelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Buna karşılık katılımcıların cinsiyetinin bir alt boyutta etkili olduğu anlaşılmıştır. Erkeklerin etik ve sorumluluk puanları kadınların etik ve sorumluluk puanlarından düşük bulunmuştur.

Araştırma bulgularıyla örtüşen farklı bir çalışma analizinde katılımcıların dijital okuryazarlık yetkinlik düzeyleri, eğitim aldıkları sınıf seviyeleri açısından farklılık göstermiştir (Hamutoğlu ve diğerleri 2017). Bu durumda da sınıf seviyesindeki artışa paralel olarak dijital okuryazarlık yetkinlik düzeyinin arttığı ifade edilebilir (Kozan ve Bulut Özek, 2019). Dolayısıyla katılımcıların teknolojiyle ilgili bilgi birikimlerinin ve farkındalıklarının sürekli artması onların dijital okuryazarlık seviyelerindeki yükselişi

de desteklediğinin göstergesidir.

Araştırmada ön lisans öğrencilerinin eğitim süreçlerindeki ilgili bölümün dijital okuryazarlık yetkinlik seviyelerinde belirgin bir farklılık meydana gelip gelmediğii değerlendirilmiştir. Ön lisans öğrencilerinin okudukları bölüm değişkenine göre dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerinin alt boyutlarında farklılığın ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Alanyazında hem Ocak ve Karakuş (2019) hem de Özerbaş ve Kurallbayeva (2018)'nin araştırma bulgularında bölüm türüne göre anlamlılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın nereden kaynaklandığı ise katılımcıların branşlarıyla ilgili olabileceğii düşünülebilir. Bilgisayar teknolojileri bölümü öğrencilerinin içinde bulunduğu akademik disiplin gereğince interneti ve dijital teknolojileri diğeri bölümlerdeki öğrencilerden daha sık kullanmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Dijital teknolojilere dair bilgi birikimleri, beceri ve yetkinliklerinin artmasını sağlayan bu olgu, dijital okuryazarlık yetkinliklerinde de belirgin bir gelişmeye yol açmaktadır.

Göldağ ve Kanat (2018)'in çalışma bulgularına eşdeğeri olarak araştırmada ön lisans öğrencilerinin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerinin günde ortalama kaç saat internet kullanıldığına ve kullanımı daha sık olan sosyal medya uygulamasına göre belirgin fark yer almadığı saptanmıştır. Dijital materyal ve araçların sürekli olarak hayatımıza entegre olması ve her zaman erişim sağlanabilir olması bu durumu etkileyebilir.

Literatüre bakıldığında gerek bu çalışma gerekse önceki araştırmalardan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin desteklediğii sürece dijital teknolojinin olası olumsuz etkilerinin yıkıcı olmayacağı sonucuna varılabilir. Yeni normların şekillendiğii dönemde öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinlik seviyelerinin kapsamlı şekilde iyileştirilmesiyle ilgili şu çalışmaların yapılması önerilebilir:

- İlköğretimden üniversiteye kadar eğitsel faaliyetlerin her aşamasında dijital okuryazarlık bilgi ve yetkinliklerini geliştirecek derslere ve uygulamalara yer verilmelidir.
- Öğrencilerin dijital okuryazarlık yetkinlik düzeylerini arttıracak organizasyonlar (eğitim, sempozyum, vb.) planlanabilir.
- Üniversite öğrencilerinin, hatta çocukların dijital okuryazarlık yetkinlikleri farklı değişkenler açısından incelenebilir.
- Uluslararası ölçekte farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklerdeki öğrenciler ile nicel yöntemle birlikte nitel çalışmalarla da veriler tekrar toplanabilir.

Sonuç olarak, dijital okuryazarlık konusundaki bu kapsamlı çalışmalar, toplumun genel dijital yetkinliklerini artırarak dijital evrim sürecine anlamlı katkılar sunmaktadır.

Kaynakça

- Acar, Ç. (2015). Anne ve babaların ilkokul ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, NC, Karabay, E., Aksoy, E. (2021). Sınıf Öğretmeni Okuryazarlık Dergisi İnce Edebiyat Dergisi. Selçuk İletişim: Cilt, 14, s. 859-894.
- Bayrakçı, S. (2020). Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: ölçek geliştirme çalışması. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakçı, S., & Narmanlıoğlu, H. (2021). Digital Literacy as Whole of Digital Competences: Scale Development Study. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 1-30.
- Bingöl, H. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile mesleki motivasyonlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Çelikkaya, T., & Köşker, C. (2023). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Beceri Yeterlilik Düzeyleri (Kırşehir Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 1-28.
- Elçi, A. C. (2015). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ertaş, H., Kiraç, R., ve Demir, R. (2019). Dijital okuryazarlık ve e-sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. 3. Uluslararası 13. Ulusal Sağlık ve Hastane İdaresi Kongresi (s. 557-570). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökçearaslan, Ş., Bayır, E. A. (2011). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeylerinin incelenmesi. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 2011 sunulmuş bildiri, Antalya. Erişim tarihi: 02.07.2024, <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/200.pdf>.
- Göldağ, B. ve Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Gültekin, V., & Özel, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 64(1), 384-420. <https://doi.org/10.33171/dtcjournal.2024.64.1.16>.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 408- 429.
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. Erişim tarihi: 01.07.2024, <https://works.bepress.com/reneehobbs/13>.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademi
- Kozan, M. (2018). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ve Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılıklarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kurtdaş, M. Ç. (2021). Toplum açısından medya okuryazarlığı ve eğitimi. E. Koçoğlu and Ö. Akman (Ed.), *Medya okuryazarlığı ve eğitimi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). Dijital okuryazarlık ve ötesi. Ş. Sağiroğlu, H. İ. Bülbül, A. Kılıç ve M. Küçükali (Ed.), *Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler*,

- uygulamalar ve öneriler içinde (s. 1-46). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, E. E. & Gül, H. Ü. (2014). Dijital okuryazarlık ve okul yöneticileri. Erişim tarihi: 01.07.2024, <http://inet-tr.org.tr/inetconf19/ozet/69.html>.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1427-1436.
- Özbyay, M. ve Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2 (2), 31-40.
- Özden, M. (2018). Digital Literacy Perceptions of the Students in the Department of Computer Technologies Teaching and Turkish Language Teaching. International Journal of Progressive Education, 14(4), 26-36.
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-25.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., ve Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. The Internet and Higher Education, 29, 91-97.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12(62), 1098-1107.
- şahin, A., Asal Özkan, R. ve Turan, B. N. (2022). İlkokul öğrencilerine yönelik dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10(3), 619-630.
- Tabachnick and Fidell (2013). B.G. Tabachnick, L.S. Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Yeşildal, M. ve Kaya, ř. D. (2021). Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği. Sağlık Bilimleri Dergisi, 30(2), 174-181.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 815-824.

06. Türk İşaret Dili Medya Çevirisi: Uzamsal Gönderimde Söylem Belirsizliği Görünümleri¹

Ufuk ÇELEBİOĞLU² & Aytaç ÇELTEK³

APA: Çelebioğlu, U & Çeltak, A. (2024). Türk İşaret Dili Medya Çevirisi: Uzamsal Gönderimde Söylem Belirsizliği Görünümleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 120-137.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540509>

Öz

Padden'ın (1983, 1988, 1990) klasik eylem sınıflandırması, işaret dilleriyle ilgili alanyazında geniş kabul görmüş olmasına rağmen Makaroğlu (2018) bu sınıflandırmanın sorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Makaroğlu (2018), üç tür eylemi (basit, uzamsal ve uyum) ayırt eden dilbilgisel özelliklerin belirsiz olduğunu ve uzamsal eylemler ile uyum eylemleri arasında sık geçişler yaşandığını belirtmektedir. Bu çalışmada, Padden tarafından yapılan uyum eylemleri sınıflandırmasından yola çıkarak, Makaroğlu'nun (2018) belirttiği bu durumun Türk İşaret Dili (TİD) çeviri metinlerindeki yansımaları incelenmektedir. Bu bağlamda, Türkçeden TİD'e çevirisi yapılan, rastgele seçilmiş bir sohbet programı ve iki haber programının ilk 20'er dakikasından elde edilen TİD çeviri metinlerinde, 3. kişi insan gönderimlerinde uyum eylemlerinin ve eylemcil uyum paradigmasının kullanımında ortaya çıkan söylem belirsizlikleri incelenmektedir. İşaret dillerinde uyum eylemleri işaret alanı olarak adlandırılan ve işaretçiyi çevreleyen yakın alanın kullanımı ile ilişkilidir. İşaret alanı için göndergelerin uzamsal ilişkilerine karşılık gelen konumlaştırma, işaret dilleri söyleminde bağdaşıklık sürdürür ve göndergeleri izlemek için bir araçtır. Bulgular, Türkçeden TİD'e yapılan medya çevirilerinde 3.kişi insan gönderimlerinin kodlanmasında kullanılan uyum eylemlerinin hedef metinde bağlaşıklık oluşturacak şekilde iletilmediğini göstermektedir. Çevirmenlerin geriye dönük uyum eylemlerinin kullanımında hata yapmaları ve Türkçe metinlerdeki edilgen yapıların ve dönüşlü adların TİD'e doğru şekilde aktarılmaması gibi nedenlerin TİD çeviri metinlerinde 3.kişi insan gönderimleri açısından söylem belirsizliğine yol açtığı gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Türk İşaret Dili, medya çevirisi, uyum eylemler, söylem belirsizliği

¹ **Beyan (Tez):** Bu makale "Türk İşaret Dili Medya Çevirisi: Uzamsal Gönderimde Gözlemlenen Söylem Belirsizliği Görünümleri" isimli yüksek lisans tez çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 8

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540509>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Mezun, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk İşaret Dili Tercümanlığı ve Sağlık Çalışmaları / Ankara University, Institute of Social Sciences, Turkish Sign Language Interpreting and Deaf Studies (Ankara, Turkey), **eposta:** ufukcelebioglu@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6681-1442>, **ROR ID:** <https://ror.org/01wntqw50>, **ISNI:** 0000 0001 0940 9118, **Crossref Funder ID:** 100007613

³ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü / Assoc. Prof., Kırıkkale University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Western Languages and Literatures (Kırıkkale, Turkey), **eposta:** aytacceltak@kku.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8010-2968>, **ROR ID:** <https://ror.org/01zhwvf82>, **ISNI:** 0000 0004 0595 9528, **Crossref Funder ID:** 100019442

Turkish Sign Language Media Translation: Discourse Ambiguities in Spatial Reference⁴

Abstract

Despite the widespread acceptance of Padden's (1983, 1988, 1990) classic verb classification in the literature on sign languages, Makaroğlu (2018) points out several issues with this classification, noting that the grammatical features distinguishing the three types of verbs (plain, spatial and agreement) are quite ambiguous and that there are frequent transitions between spatial verbs and agreement verbs. This study examines the reflections of the situation described by Makaroğlu (2018) in Turkish Sign Language (TİD) translation texts, based on Padden's classification of agreement verbs. In this context, discourse ambiguities arising from the use of agreement verbs in the 3rd person human references are analyzed in TİD translation texts obtained from the first 20 minutes of a randomly selected talk show and two news programs translated from Turkish to TİD. In sign languages, these various tools for reference closely related to the use of the so-called sign space, which defines the immediate area surrounding the signer. Localization, corresponding to the spatial relationships of referents in the signing space, maintains coherence in sign language discourse and serves as a tool for referential tracking. The findings indicate that the agreement verbs used to encode 3rd person human references in media translations from Turkish to TİD do not convey the same level of cohesion in the target text. It has been observed that factors such as the translators errors in backward agreement verbs and the improper rendering of passive structures and reflexive pronouns from the Turkish texts to TİD contribute to discourse ambiguities regarding 3rd person human references in the TİD translation texts.

Keywords: Turkish Sign Language, media translation, agreement verbs, discourse ambiguity

⁴ **Statement (Thesis):** This article is part of the master's thesis titled "Turkish Sign Language Media Translation: Aspects of Discourse Ambiguity Observed in Spatial Referencing". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.08.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540509>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Konuşma ve işaret dillerinde gönderimsel ilişkilerin oluşturulması ve sürdürülmesi, söylemin önemli bir parçasıdır. Konuşma dillerinde dil öğelerinin ilişkilendirilmesi ve söylemin sürekliliği ad ve adılar, eylem-kişi uyumu ve farklı dilsel araçlarla sağlanırken (Chafe, 1994; Givon, 1984), işaret dillerinde görsel-uzamsal modalitenin kullanımı gönderimsel ilişkilerin oluşturulmasında önemli rol oynar. İşaretçinin çevresindeki geniş çaplı çeyrek-dairesel işaret alanı, gönderimsel ilişkilerin oluşturulmasında kullanılır (Meier, 2012). İşaret dillerinde işaret alanının kullanımı, görsel-uzamsal modalitenin basit bir fiziksel sonucundan öte, dilbilgisinin ayrılmaz bir parçasıdır. Sözceler ve söylemin tüm bölütleri, göndermeleri kodlayabilmek için bu alanda işaretlenir ve böylece metnin bağlaşıklığı sağlanır (Winston, 1991; Gullberg, 2006; Perniss ve Özyürek, 2015).

İşaret dillerinde bu alan genellikle sözdizimsel (gönderimsel) ve yer betimsel olmak üzere iki farklı şekilde kullanılır. Görsel-uzamsal modalite kullanan işaret dilleri, gönderim biçimleri olarak konuşma dillerinde de kullanılan adlara ve ad öbeklerine ek olarak adilsil işaretler, uyum eylemleri, varlık, araç ya da tanımlama sınıflandırıcıları, rol değişimleri ve el-dışı belirleyiciler gibi görsel-uzamsal modalitenin rahatlıkla yönettiği araçları da kullanmaktadır (Frederiksen ve Mayberry, 2016).

İşaret dillerinde özellikle uyum eylemler, farklı gönderimsel ilişkileri sürdürmek için işaret alanında biçimlendirilir. Türkçeden TİD'e yapılan çevirilerde, TİD çevirmenlerinin uyum eylemlerini uzamsal ilişkilerde işaret alanı içerisinde kodlamadığı durumlarda gönderimsel ilişkilerin bozulduğu ya da hiç üretilmemiş olduğu gözlemlenmiştir. Çevirinin hedef kitlesinin, gönderimleri doğru bir biçimde yorumlayabilmesi için TİD çevirmeninin uyum eylemlerini gönderimsel bağlama göre görsel-uzamsal modalitenin baskın olduğu işaret alanında etkin bir biçimde kodlaması gerekir. Bu çalışma çerçevesinde çözümlenen TİD çeviri metinlerinde en sık karşılaşılan gönderim biçiminin uyum eylemleri olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada, Türkçeden TİD'e yapılan medya çevirilerinde 3.kişi insan göndermelerinin kodlanmasında gönderim biçimi olarak kullanılan uyum eylemlerinin kaynak metindeki bağlaşıklık düzeyini koruyacak biçimde iletilip iletilmediği araştırılmaktadır.

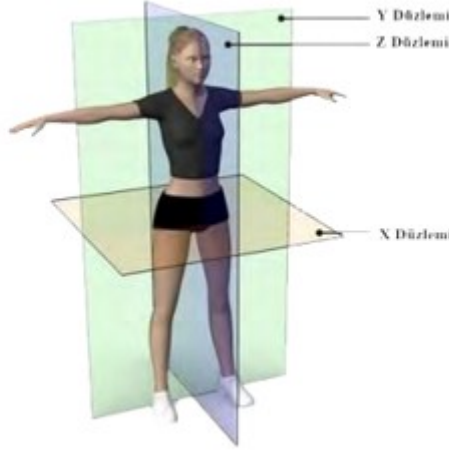
2. Türk İşaret Dilinde Gönderimler

2.1. İşaret Alanı

İşaret dilinin, konuşma dillerinden belirgin bir şekilde farklılaşan önemli bir özelliği, sesbiliminden biçimbilim ve söyleme kadar dilin farklı bileşenlerinin işaretçinin çevresinde geniş bir alanın kullanımına bağlı olarak gerçekleşmesidir (Barbera, 2012). İşaret alanı; işaretçinin vücudu, vücudunun önündeki boş uzay, başı, başının üstü ve vücudun her iki yanını çevreleyen yarım daire biçimindeki bir alandır. İşaret alanında gönderimsel olarak kullanım üç düzlemde sınırlıdır: X düzlemi ya da yatay düzlem⁵, Y düzlemi ya da ön (ing. frontal) düzlem⁶ ve Z düzlemi ya da orta (ing. midsagittal düzlem) (bkz. Şekil 1).

⁵ Bu düzlemdeki alanlar şu şekilde tanımlanmaktadır: standart (ipsi): baskın olan elin olduğu taraf (sağlaklar için sağ elin olduğu yan taraf); karşılaştırma (contra): baskın olmayan elin olduğu taraf ve orta/nötr (centre).

⁶ Bedene paralel olan düzlem olarak tanımlanmaktadır.



Şekil 1. İşaret alanında işaret üretim düzlemi

İşaret alanının söylemsel işlevine bakıldığında, metin içinde gönderimde bulunmak için işaret alanı etkili bir biçimde kullanılmakta ve söylemin giriş kısmında işaret alanında varlıklar bir kez kodlanarak sonrada üretilecek ifadeler ve sözceler arasındaki bağları sağlamak üzere işaretçi tarafından yönlendirilebilmektedir. Bu varlıklar, soyut ya da somut olabilir ve bir kez gönderimsel araçlarla (genellikle gösterme işareti (bkz.Resim 1)) kodlandıktan sonra buldukları işaret alanına yapılan gönderim, söylem içinde o varlığı etkin biçimde ifade etmeye olanak sağlamaktadır. Tümcelerın öznesi ve nesnesi olan bireyler, söylem ortamında bulunuyorsa, yolak (ing.path) hareketinin yönü bu kişilerin ortamda buldukları konuma doğru olmaktadır (Makaroğlu, 2018). Tümcelerın öznesi ya da nesnesi olan bireylerin söylem ortamında bulunmadığı durumlarda ise işaretçi, ortamda bulunmaya göndergelere işaret alanında bir çıkak (ing.locus) yükleyerek onları işaret alanının bir yerinde konumlandırmaktadır. Devam eden tüm söylem boyunca o göndergeler bu varsayımsal konumda kodlanmaya devam ederek tüm göndergesel işlevler bu temel konuma dayalı olarak gerçekleşmektedir (Cormier, 2014). Örneğin, işaretçi konuşma ortamında fiziksel olarak bulunmayan ÇOCUK işaretini üretip X düzleminde sol tarafa doğru konumlandırarak varsayımsal olarak onu söylem ortamına alabilir. Ancak bu örüntü, konuşma dillerinde beimsenen bir yaklaşım değildir (Swabey, 2002).



Resim 1. İşaret alanında gösterme işareti (Dikyuva ve diğ., 2015'ten doğrudan alınmıştır.)

İşaret alanı, gönderimsel ilişkilerin ifade edilmesinde sözdizim ve söylem arakesitinde yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. İşaret uzayı içindeki her bir gönderge, kendine özgü gönderimsel çıkaklarla temsil

edilmektedir (Lillo-Martin ve Klima, 1990). (1)'de ÇOCUK ad öbeğinin işaret alanındaki çıkışı, uzamsal olarak kodlanmış bir göstermeyle (bkz. Resim 1) temsil edilir, daha sonra UE olan SÖYLEMEK işaretinin bulunduğu yerden, gönderenin temsil edildiği ilişkili çıkışına doğru hareket ederek uyum sağlanmaktadır.

(1) ÇOCUK İM_{solx1} SÖYLEMEK_{x3}
“Çocuğa söyledim.”

İşaret alanının temel özellikleri bu şekilde açıklandıktan sonra bir sonraki bölümde uzamsal gönderimin işaret dilindeki işlevine odaklanılmaktadır.

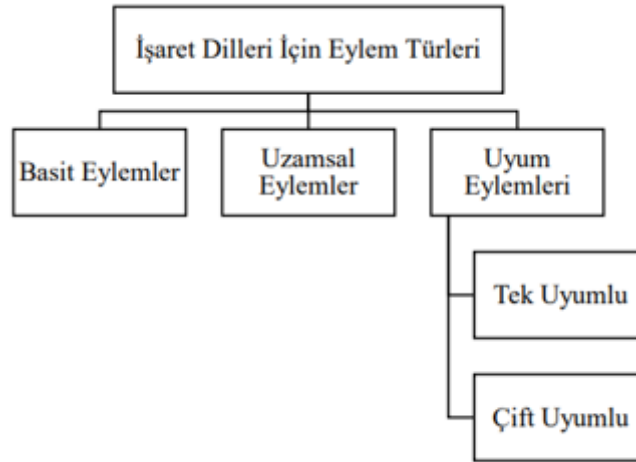
2.2. İşaret Dillerinde Uzamsal Gönderim

Uzamsal gönderim, işaret dilinde söylem boyunca bağlaşıklık bir metin üretmede ve işaretçilerin alıcılar için iletiyi anlamlı bir biçimde aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Mather ve Winston, 1998; Winston, 1995). Örneğin, bir işaretçi Türkçe ve TİD'i karşılaştırdığı bir söylem üretirken, sağ konumunda Türkçeyi, sol konumunda ise TİD'i işaretledikten sonra söylemin devamında, sağ konumda “sese dayanır” ve sol konumda “görselliğe dayanır” ifadelerini üretebilir. Böylelikle işaretçi söylem başında bir kez uzamsal olarak kodladığı bir göndermeyi tekrarlamasına gerek olmadan söylemin devamında aynı konumda yeniden ifade üretebilir. İşaret dillerinde söylemde göndermeyi kodlamak için kullanılan uzamsal gönderim, konuşma sırasında bulunmayan göndergelerin işaret alanına yansımaları olan “çıkak” olarak tanımlanır (Engberg-Pedersen, 1993:53). Genellikle işaret parmağı ile gösterme (ing. pointing) yoluyla işaretlenen çıkak, söylemin devamında göndermeye yönelik tüm gönderimsel ilişkileri belirtir.

Göndergelerin bu ilişkili çıkaklarla işaret alanında kodlanması, uzamsal düzlemde gerçekleşen uyum eylemleri gibi mekanizmaların bu çıkaklarla açık bir biçimde etkileşimde bulunmasına olanak tanır (Makaroğlu, 2018:8). Liddell (1990) bu görüşü *Zihinsel Alan Kuramı* ile destekleyerek işaretçilerin göndergeleri işaret alanında kavramsallaştırdıklarını ve burada göndergeleri bir konuma yerleştirerek görselleştirdiklerini savunur. Bu kavramsallaştırma, işaret alanına yönelik adılar ve UE gibi dilbilgisel araçlarla ifade edilir. UE'ler, işaret alanı içindeki uyuma girdiği göndergelere doğru üretilir ve çıkak, kavramsallaştırılan göndermeyi temsil eden bir yer tutucu işlevi görür. Bu durum, işaretlerin yönlendirilebileceği işaret alanındaki konumların sonsuzluğunu ve çokluğunu açıklamaktadır.

2.3. İşaret Dillerinde Eylem Sınıflandırması ve Uyum Eylemleri (UE)

Padden'ın 1983,1988 ve 1990 yıllarında Amerikan İşaret Dili (ASL) üzerine yaptığı çalışmalar, işaret dillerindeki eylemlerin sınıflandırılmasında büyük önem taşımaktadır. Padden, eylemleri basit, uzamsal ve uyum eylemleri (UE) olarak üç ana ulama ayırmıştır (bkz. Şekil 2). Bu sınıflandırmaya göre, işaretçinin bedeni ve çevresindeki uzam, özne ve nesne birimlerinin yerini ve ilişkisini belirtmek, uzamsal ilişkileri kurmak ve dilbilgisel uyumu sağlamak gibi dilbilgisel işlevleri yerine getirmede önemli rol oynamaktadır.



şekil 2. İşaret dillerinde eylem türleri

Basit eylemler; kişi, sayı ve konum uyumu gerektirmezken, uyum eylemleri ve uzamsal eylemler uyumu belirtmek için işaret alanını kullanmaktadır. Uyum eylemleri kişi ve sayı açısından çekimlenirken işaret alanında özne ve nesne ile ilişkili çıkağa doğru hareket etmekte ve eylemin sözdizimsel üyeleriyle uyuma girmektedir. Uzamsal eylemler ise konumsal ek almaktadır (bkz. Tablo 1).

Eylem Türleri	Eylemler
Basit	UYU
Uyum	BAK
Geriyeye dönük uyum	DAVET
İleriye dönük uyum	DURDUR
Uzamsal	YÜRÜ

Tablo 1. TİD'in eylemleri ve TİD'in eylem türleri (Sevinç, 2006)

Uzamsal eylemler ve UE'ler, işaret alanını kullandığından bu iki eylem türünün bağlaşıklığın sağlanması katkıda bulunmaktadır. UE'ler, *tekli UE'ler* (ing. single agreement verbs) ve *çiftli UE'ler* (ing. double agreement verbs) olarak iki gruba ayrılır. Tekli uyumlu eylemler yalnızca nesne ile uyuma girerken, çiftli uyum eylemler hem nesne hem de özne ile uyuma girmektedir. Çiftli uyumlu eylemler de ileriye dönük uyum eylemler ve geriyeye dönük uyumlu eylemler olarak ikiye ayrılır. İleriye dönük uyum eylemleri önce özne ile daha sonra nesne ile uyuma girer; geriyeye dönük uyum eylemleri ise önce nesne ile daha sonra özne ile uyuma girmektedir.

Padden'in klasik eylem sınıflandırması, alanyazında büyük ölçüde benimsenmiş olmasına karşın Makaroğlu ve İşsever (2018) tarafından bazı eleştirilere tabi tutulmuştur. Makaroğlu ve İşsever'e (2018) göre basit, uzamsal ve uyum olmak üzere üç farklı türdeki eylemleri birbirinden ayıran dilbilgisel özellikler oldukça muğlaktır. Ayrıca, uzamsal ve uyum eylemleri arasında sıkıca geçişler gözlemlenmektedir. Örneğin, ÖDEMEK işaretinin (2)'de hedef ve kaynak ile uyumlu bir şekilde kullanılması bu işareti bir uyum eylemi olarak konumlandırırken, (3)'te uzamsal bir eylem olarak işlev gördüğü görülmektedir.

(2) IX1_a IX2_b aÖDEMEK_b
“Ben sana ödedim.”

(3) IX1_a EV KİRA EL DEĞİL BANKA_b IX2_c bÖDEMEK_c
“Ev kirasını sana elde değil, banka havalesiyle ödedim.”

(Örnek Makaroğlu ve İşsever 2018’den doğrudan alınmıştır.)

ÖDEMEK eyleminin (2) ve (3)’teki kullanımı arasındaki fark, (2) numaralı örnekte uyum sağlanan kaynak ve hedef üyelerin⁷ [+canlı] yani özne ve nesne olarak işlev görmesi, (3) numaralı örnekte ise kaynak üyelerden birinin BANKA olması ve [-canlı] olarak tanımlanmasıdır. (3)’teki bu durum, ÖDEMEK eyleminin kaynak üyeleri ile uyum sağladığı bir uzamsal eylem olarak işlev görmesine yol açarken (2)’de [+canlı] üyelerle uyuma giren bir uyum eylemi olarak işlev görmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla eylemin türü, üyelerinin özelliklerine göre değişkenlik gösterir ki bu, Padden’in üçlü sınıflandırmasında öngörülme bir durumdur.

Uyum eylemler, uzamsal eylemlerden konusal rolleri açısından da farklılık göstermektedir. Uyum eylemler, kılıcı (ing. agent), etkilenen (ing. patient) ve konu rollerine sahip üyelerle uyum sağlarken, uzamsal eylemler hedef ve kaynak üyelerle uyum sağlamaktadır. Örneğin, (4)’te uzamsal eylem KOY nesne üyesine kaynak ya da hedef rolü yerine konu rolü atamaktadır.

(4) IX1_a IX2_b FABRİKA_c bKOYMAK_c
“Ben seni bir fabrikada iş yerleştirdim.”

Sonuç olarak son yıllarda yapılan çalışmalar, Padden’in ASL üzerine yaptığı klasik eylem sınıflandırmasının bazı yönlerinin yeniden değerlendirildiği ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, işaret dillerinde eylem sınıflandırmasının daha ayrıntılı ve esnek bir yaklaşımla ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.4. TİD’de kendi Dönüşlü Adılı ve Uyum

Türkçede özellikle iyelik işlevi gören, dönüşlü adıl işlevi olan ya da adıl görevinde bulunan *kendi* ve *kendisi* gibi yapılar, karmaşık gönderimsel işlevlerde bulunmaktadır (bkz. İşsever ve Makaroğlu, 2017; Kayabaşı ve Abner, 2022). İşsever ve Makaroğlu’nun (2017) çalışması, TİD’de *kendi* ile uyum gösteren bir eylemin bir arada kullanıldığı durumları incelemektedir. (6)’da görüldüğü üzere, *kendi* ile uyum gösteren bir eylemin bir arada kullanılması uyumsuz bir yapı sunulduğundan dilbilgisi dışı olmaktadır. Bu durum *Gönderge Uyum Etkisi*⁸ (GUE-Anophor Agreement Effect) ile açıklanmaktadır.

(5) IX2 KENDİ_{1b} OSORMAK_a
(6) *IX2_a KENDİ_{1b} bSORMAK_a
“Sen kendine soruyorsun.”

(5)’te SORMAK eylemi, *kendi* dönüşlü adılı ile uyumlu olarak kullanılmıştır. Bu doğru bir yapıdır çünkü işaretçi *kendi*’yi özne konumundaki kişi özelliğine (yani “sen”e) yerleştirerek [kimlik] özelliğine değer

⁷ İng. Source and goal arguments

⁸ Rizzi (1990), uyum konumlarında yer alan göndergelerin, BEİÖ’lerden farklı olarak, uyum konumlarında bulunan göndergelerin dilbilgisel bozukluğa neden olduğunu gözlemleyerek bu olguyu Gönderge Uyum Etkisi (GUE) olarak tanımlamaktadır.

yüklemiştir. Böylece SORMAK eylemi nesne (kendine) ile doğru bir şekilde tekli uyuma girmektedir. Bu yapı dilbilgiseldir. Ancak (6)'da görüldüğü üzere, SORMAK eylemi ve kendi dönüşlü adlı bir arada kullanıldığında uyumsuz bir yapı ortaya çıkmaktadır. Burada SORMAK eylemi varsayılan konumdan (ing. default agreement) nesne ile tekli uyuma girmesi gerekirken nesne konumundaki gönderge (kendi) işaretçinin kendi üzerine kodlanmış ve uyum işaretçinin üzerine geçmiştir. Bu durumda, uyumun öznesi yani "sen", GUE nedeniyle silinmiştir.

GUE, dönüşlü adılların kullanıldığı yapılarda uyum eylemlerinin doğru bir şekilde oluşmasını engelleyebilir. Bu etkiyi önlemek için, işaretçinin "kendi" yi doğru bir şekilde özne konumundaki kişi özelliğine yetiştirmesi ve bu [kimlik] özelliğine uygun olarak kullanması gerekmektedir. Başka bir deyişle, (5)'te görüldüğü üzere "kendi" öznesine ait bir özellik olarak ADIL yerleştirilmeli ve uyum bu şekilde sağlanmalıdır.

2.5. Rol Alma Stratejileri ve Uyum

Gönderimsel ifadelerin üretiminde ve kavranmasında, gözlemci ve deneyimci roller arasındaki bakış açıları değişimleri, işaret dilinin temel bir özelliğidir. Bu değişimler, anlatının hangi bakış açısından sunulduğunu belirleyerek anlatı içindeki rollerin ve olayların anlaşılmasını sağlar (Nuhbalaoğlu, 2019). Gözlemci bakış açısında işaretçi, olayı dışarıdan bir gözlemci olarak betimlerken, deneyimci bakış açısından işaretçi, olayı içeriden bir ya da daha fazla karakterin bakış açısından aktarır. Roller arasındaki geçişler sıklıkla gerçekleşmektedir ve bu geçişlerin en önemli göstergelerinden biri eylem uyumudur (Janzen, 2004).⁹

Janzen'e göre (2004) eylem geçişli ise kılıcı (agent) ya da etkilenen (patient) olarak özne ya da nesne ile uyuma girebilmektedir. Bu uyum, gözlemci ve deneyimci rolleri arasındaki geçişleri belirgileştirir ve alıcının anlatıyı hangi bakış açısından takip etmesi gerektiğine işaret eder. Rol değişiklikleri (role shift), işaretçilerin kendi algıladıkları zihinsel süreçlerle yakından ilişkilidir ve bu süreçler, anlatının nasıl sunulacağına dair işaretçilerin kararlarında temel bir rol oynamaktadır. Anlatılarda, işaretçinin ve alıcının, gözlemci ve deneyimci rolleri arasındaki geçişleri doğru bir şekilde kavrayabilmesi için zihinsel döndürme¹⁰ (ing. mental rotation) süreci oldukça önemlidir.

Bu roller arasındaki geçişlerde, işaretçinin işaretlenen alandaki konumu vücut hareketleriyle değişiyorsa, bu değişiklikler alıcılar tarafından açıkça fark edilebilir. Ancak işaretçinin işaret alanında herhangi bir vücut hareketi yapmadığı durumlarda alıcıların daha yüksek düzeyde çıkarım yapmaları gerekmektedir.

Bu bağlamda, işaret dilindeki dönüşlü adılların ve rol alma stratejilerinin dilbilgisel işlevlerini ve uyum mekanizmalarını anlamak, işaret dillerinin karmaşık yapılarını çözümlenmeye yardımcı olmaktadır. TİD'de kendi dönüşlü adılının kullanımı ve uyum özelliklerinin incelenmesi, dilbilgisel yapıların işleyişini ve bu yapıların söylemdeki rolünü ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, gözlemci ve deneyimci roller arasındaki geçişler ve bu geçişlerin eylem uyumu üzerindeki etkileri, TİD'in dinamik ve çok boyutlu doğasını yansıtmaktadır. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, bir sonraki bölümde çalışmanın yöntem bölümüne geçilmekte ve bu dilbilgisel yapıların ve stratejilerin TİD çeviri metinlerde

⁹ Uyum kullanımının bakış açısı ile doğrudan ilişkili olduğu ve kimi zaman işaretçilerin karışık rol alma (mixed role) durumları sergileyebildikleri gözlemlenmiştir. Örneğin, bir işaretçi, uyum ile gözlemci rolünü mimik ile de deneyimci rolünü aynı anda üstlenebilmektedir.

¹⁰ İşaretlenen işaretçi bakış açısından doğru anlayabilmek için alıcının işaretlenen uzamı zihninde 180 derece döndürmesi işlemine zihinsel döndürme denmektedir.

incelenmesinde kullanılan yöntemler detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

3. Medyada İşaret Dili Çevirmenliği ve TİD'in Temel Özellikleri

Görsel-işitsel çeviri alanında işaret dili çevirmenliği, son yıllarda dünya genelinde giderek artan bir görünürlük kazanmıştır. Farklı ülkelerde televizyon ya da dijital platformlar, sağır insanların medya içeriklerine erişimini artırmak amacıyla işaret dili çevirmenleri istihdam etmektedir (Kurz ve Mikulasek, 2004). Haber bültenlerinden konuklu programlara, dizilerden eğlence içeriklerine kadar işaret dili çevirisi sağır bireyler için temel bilgilere erişimde önemli bir araçtır.

Ülkemizde de işaret dili çevirmenliği son yıllarda önemli bir gelişme göstermiştir. İlk işaret dili çevirmeni kullanan haber programlarının 1990'larda TRT ekranlarında yer almasıyla başlayan süreç giderek yayıncıların farkındalığıyla birlikte yaygınlaşmıştır (Doğan, 2021). Özellikle 11 Ekim 2019 tarih ve 30915 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Sağır İnsanların, İşitme ve Görme Engellilerin Yayın Hizmetlerine Erişiminin İyileştirilmesine İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik ile medya içeriklerinde TİD çevirisi zorunlu hale getirilmiştir. Bu yasal düzenleme, ulusal ve yerel televizyon kanallarının haber, spor, dizi ve film içeriklerinde TİD çevirmenlerine giderek daha fazla yer vererek sağır bireylerin farklı türdeki yayınlara erişimini artırmıştır (Tanyeri ve Kubuş, 2024). Ayrıca dijital platformlarda sunulan içeriklerin de TİD çevirisi ile desteklenmesi, erişilebilirlik kapsamını genişletmiştir.

Bununla birlikte, işaret dili çevirmenliği alanındaki bu niceliksel artış, nitelik konusunda bazı sorunları da gündeme getirmiştir. Doğan (2021) tarafından yapılan çalışmada, sağır izleyicilerin çevirmenlerin ekran boyutu, akıcılık, duygu aktarımı gibi konularda düzeltme konusundaki yetersizliklere dikkat çekilmiştir. Araştırmaya katılan sağır bireyler, işiten çevirmenlerin yanında sağır çevirmenlerin de çeviri yapması gerektiğine dair beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Sağır çevirmenlerin TİD'in doğal konuşucuları olmaları nedeniyle işaret alanını daha etkin kullanmaları, hedef kitlenin kültürlerini daha yakından tanımasını çevirinin etkili bir şekilde alıcılara aktarılmasına katkı sağlamaktadır (Doğan, 2021).

Özetle, medya çevirilerinde işaret dili çevirmenlerinin rolü giderek önem kazanırken, çevirmenin niteliği, eğitimi, çeviri bağlamında mesleki standartlarının belirlenmesi ve sağır çevirmenlerle işbirliği yapma gerekliliği daha belirgin hale gelmektedir.

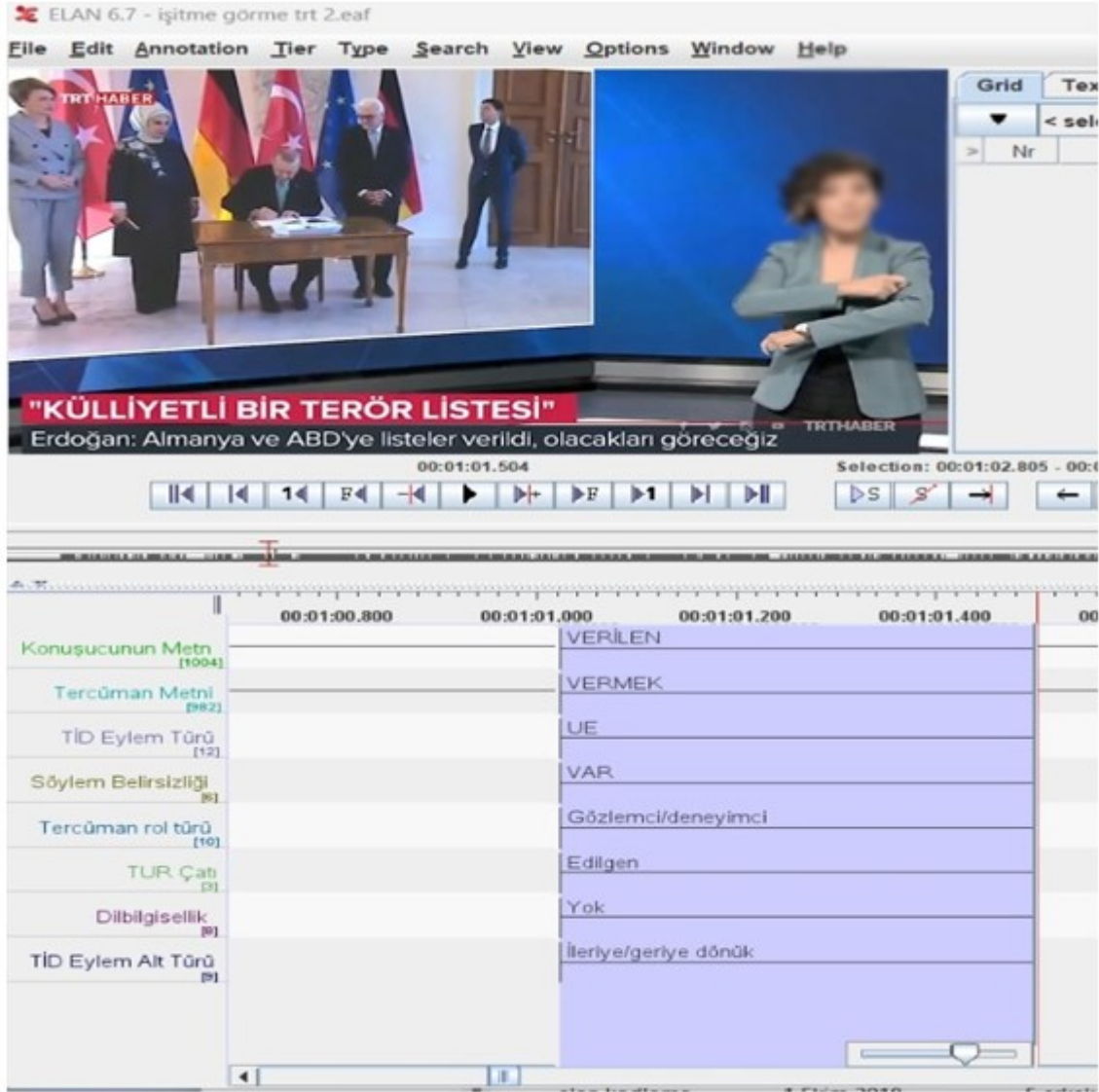
4. Yöntem

Bu çalışmada, TİD'de söylemde gönderim üzerine bulgular elde etmek amacıyla bir sohbet programı ve iki haber çevirisi olmak üzere toplam üç TİD çevirmeninden gözlem yoluyla veri toplanmıştır.

Veri toplama sürecinde TİDBO¹¹ tarafından gerçekleştirilen sınavda başarılı olmuş üç işaret dili çevirmeninin yaptığı çevirilerden oluşan metinler kullanılmıştır. TİD çevirmenlerinden biri tam zamanlı olarak istihdam edilmekte olup diğerleri şirket aracılığıyla çalışmaktadır. Ayrıca, 10 yıl ve üzeri deneyime sahip olan çevirmenlerin herhangi bir çeviri eğitimi almadıkları belirlenmiştir. İnternet ortamında çevirisi yapılan haber metinleri ve sohbet programı metinleri derlenmiş olup derlemin toplam süresi 104 dakika ve toplam sözcük sayısı Türkçe metinlerde 11,393, TİD çeviri metinlerinde ise 8,788'dir.

¹¹ Türk İşaret Dili Bilim ve Onay Kurulu (TİDBO), Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından yetkilendirilmiş ve Avrupa Dil Portfolyo standartlarında TİD Seviye Tespit Sınavı yapma konusunda teknik donanım ve altyapıya sahip bir kuruldur.

Veri çözümlemesi için, her bir program çevirisinin ilk 20 dakikası ELAN programı (Wittenburg ve diğ., 2006) üzerinde kodlanmıştır. ELAN programının 4.9.4 versiyonu ile yapılan bu kodlama süreci, araştırma sorularına uygun olarak yapılandırılmış ve tek bir kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmiştir (bkz. Resim 2). Kodlayıcının güvenilirlik ölçümü ise yapılmamıştır. Kodlayıcı CODA (ing. Child of Deaf Adults) (İşitme Engelli Ebeveynlerin Çocuğu) olmasına karşın bazı işaretlerin karşılığını doğrulamak amacıyla alanda uzman 2 sağir birey de çalışmaya dahil edilmiştir.



Resim 2. ELAN programı kullanılarak yapılan kodlama şeması gösterimi

Bu yöntemle elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, işaret dilinde söylemde gönderimsel ilişkilerin nasıl kurulduğunu ve çevirmenlerin bu durumda karşılaştığı zorlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, sonraki bölümde verilerin çözümlenmesi ve elde edilen bulgular detaylı bir şekilde ele alınmaktadır.

5. Bulgular

Bu bölümde, Türkçeden TİD'e yapılan medya çevirilerinde elde edilen bulgular sunularak Padden'in klasik eylem sınıflandırması bağlamında işaret dilinin rolü üzerinde durulmakta ve eylemsel uyum paradigması ile UE'lerin nasıl görüldüğü tartışılmaktadır.

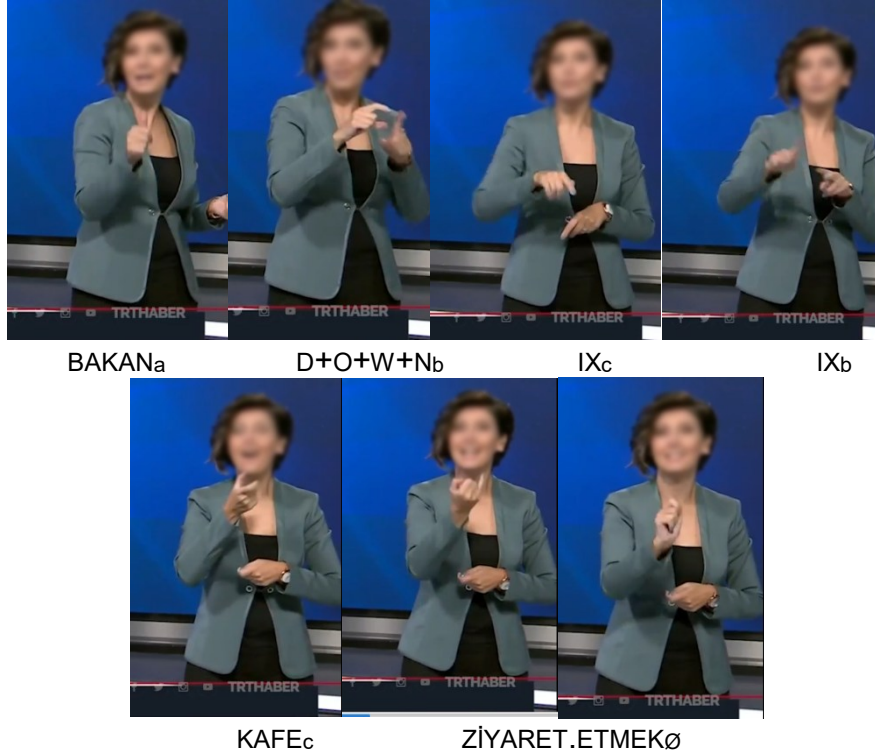
5.1. Uyum Silme

(7)'de Metin 1, Aile Bakanının down sendromlu çocukların işlettiği bir işletmeye ziyaretine ilişkin haberinin TİD hedef metnine çevrilmesini içermektedir.

(7) [Metin 1](#)

“[Zehra Zümrüt Selçuk.] İstanbul'da [down sendromlu çocuklarını] işlettiği tebessüm kafesini [Ø] ziyaret etti.”

KADIN İNSAN BAKAN İSTANBUL IX D+O+W+N_b IX_b TİCARET YAPMAK GÜLMEK KAFE ZİYARET.ETMEKØ



Resim 3. Uyum eyleminin silinmesi

Resim 3'te *çevirmen*₁ söylem göndergesi down sendromlu çocukları gösterme işareti ile sol taraftaki işaret alanına çıkak yükleyerek kodlamaktadır. ZİYARET.ETMEK eylemini üretirken ilişkili çıkağa işaretle bulunmadığından uyumu silmiştir. Bu tercih, uyum sürecinde belirsizliğe yol açmış ve çevirinin alıcıları açısından ziyaret etmek eylemini gerçekleştiren kişi ile ilgili bulanıklığa neden olmuştur.

5.2 Uyumu Değiştirme

(8)'de Metin 2, *çevirmen*₃'ün söylem sürecinde hem gözlemci hem de deneyimci rollerini üstlendiği bir örneği içermektedir.

(8) [Metin 2](#)

“(…) Bir oğlancağız var ya Zuckerberg tabii o hayatta olur herhalde iyi \emptyset besleniyordur.”

IX_a ADAM_a VAR IX_a HAYAT DEVAM^ETMEK GÜZEL \emptyset BESLEMEK_{1a} aBESLEMEK_{2o}



Resim 4. TİD'de her iki rol ve uyumu değiştirme

Çevirmen₃ söylem göndergesi olan Zuckerberg'e gösterme işareti ile sol tarafta çıkak yüklemiş, söylemin devamında ise nesnenin ilişkili olduğu çıkağa giderek BESLEMEK eylemi ile tekli uyuma girmiştir. Çevirmen ilk olarak gözlemci rolünü üstlense de söylemin ortasında rolünü değiştirerek deneyimci rolüne bürünmüştür. Böylece iki farklı uyum yapılandırması oluşturmuştur.

5.3 Eylem Çatısının Değişikliği

Bu bölümde, Türkçe kaynak metinlerde yer alan edilgen yapılan TİD'e nasıl çevrildiği ve bu süreçte Çevirmen₂'nin karşılatığı zorluklar ele alınmaktadır.

(9) [Metin 3](#)

“(…) [38 yaşındaki kadına] benimle olacaksın yoksa eşini ve çocuklarını öldürürüm diyen [adam] yakalanıp gözaltına alındı.”

OTUZ SEKİZ IX_a IX_b BERABER OLMAK EŞ EVLAT++ aVURMAK_c aSÖYLEMEK_o bYAKALAMAK_c bHAPSETMEK_o



Resim 5'te görüldüğü üzere, Çevirmen₂ söylem göndergelerinden *adamın* bakış açısıyla *kadını* sağ tarafa, *kadının eşi ve çocuklarını* sol tarafa konumlandırmıştır. Buradaki sorun, çevirmenin bu konumlandırmadan sonra gelen eylemlerle uyum sağlamada yaşadığı zorluklarda ortaya çıkmaktadır. Öncelikle çevirmen VURMAK eylemi ile *kadının eşi ve çocuklarını* çifte uyuma sokmaktadır. Bu noktada, eylemin doğru bir şekilde ilişkilendirildiği düşünülse de çevirmenin ardından gelen YAKALAMAK eyleminin varsayılan konumdan nesne (adam) ile uyuma girmesi beklenirken, çevirmen bu eylemi *kadının eşi ve çocukları* ile ilişkili olan çıkışa yönlendirmiştir. Bu yanlış konumlandırma, eylemin doğru bir şekilde anlaşılmasını engellemekte ve söylemde belirsizlik oluşturmaktadır.

Son olarak, çevirmen HAPSETMEK ifadesini kullanırken yine bir hata yapmıştır. Edilgen yapı olan *yakalanıp gözüktüğü alındı* ifadesi, TİD'de HAPSETMEK şeklinde etken bir yapıya dönüşmüştür. Bu hata, çevirmenin doğru ve anlaşılır olmasını engellemekte ve söylemin genel anlamını bozarak belirsizlik oluşturmaktadır.

5.4 Türkçede Kendi Dönüştürülmüş Adılının TİD'e Çevrilmesi

Bu bölümde, Türkçe kaynak metinde kullanılan *kendi* dönüştürülmüş adılının uyum eylemleri açısından Çevirmen₁'i nasıl zorladığı incelenmektedir. Burada zorlanmadan kastedilen, çevirmenin *kendi* dönüştürülmüş adılını doğru bir şekilde çevirmekte yaşadığı güçlüklerdir. Özellikle bu tür yapılar TİD'de doğru konumlandırılmadığında anlam belirsizliklerine yol açmaktadır. (10)'da kaynak metindeki Erdoğan ve Merkel arasındaki suçluların iadesine ilişkin haber TİD hedef metnine çevrilmiştir.

(10) [Metin 4](#)“(...) Tüm delilleri **kendilerine** verdiğimiz halde (...)”

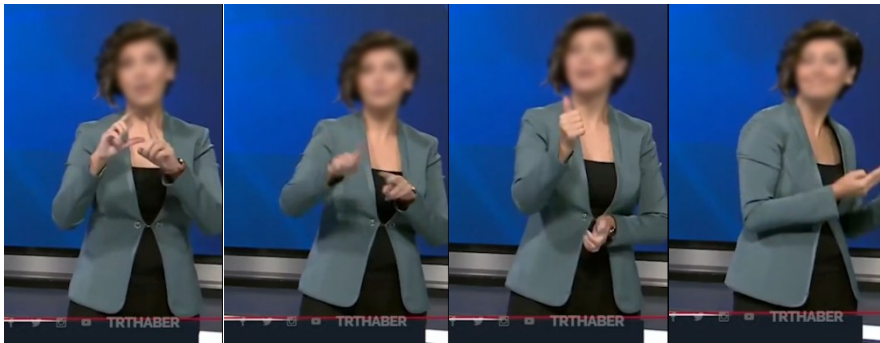
“(...) TÜM DELİL KENDİ bVERMEKa (...)”

**Resim 6.** TİD’de kendi dönüşlü adılının hatalı çevirisi

Çevirmen₁, söylem göndergelerinden *Erdoğan*’ın bakış açısından YAKLAŞMAK ve FARKLI işaretleri ile söylemin diğer göndergesi olan *Merkel*’i sağ tarafta konumlandırarak söylem göndermelerini çifte uyuma sokmaktadır. Söylemin devamında, dönüşlü adıl olan ve aynı zamanda gönderim işlevi gören *kendileri* ifadesini KENDİb VERMEKa eylemi ile nesnenin ilişkili olduğu çıkağa giderek uyuma sokmuş, uyum eylemi bundan etkilenmiştir. Çevirmen₁, Türkçede adıl işlevinde kullanılan *kendi* sözcüğünü ADIL ve nesne ile uyuma sokması gerekirken; özne olan birimle uyuma sokmuş (kendi vücudunda) ve uyumu işaretçinin üzerine geçirmiştir. Bu durum uyumda sorun meydana getirmiştir.

5.5 TİD’de Eylem Türü Hatası

Bu bölümde, geriye dönük UE’nin Çevirmen₁ tarafından nasıl ele alındığı incelenmektedir. (11)’de Aile Bakanı’nın down sendromlu çocukların işlettiği bir işletmeye ziyaret haberi TİD hedef metnine çevrilmiştir.

(11) [Metin 5](#)[Down sendromlu çocuklar_i] [Aile Bakanını_{ii}] ağırladı (...)”D+O+W+N_a IX_a EVLAT AİLE BAKAN_b MİSAFİR_a DAVET.ETMEK_b

D+O+W+N_aIX_aBAKAN_b_aDAVET.ETMEK_b

Resim 7’de görüldüğü üzere, Çevirmen₁ söylem göndergelerinden biri olan *down sendromlu çocukları* kodlamak için sağ tarafa çıkak yüklemektedir. Söylemin devamında DAVET.ETMEK eyleminin geriye dönük uyum eylemi üyesiyle ilişki çıkağa giderek nesneden özneye doğru uyuma girmesi beklenirken öznenen nesneye doğru uyuma girdiği görülmektedir. Bu çeviride çevirmenin, geriye dönük eylemlerde Türkçedeki özne-nesne-eylem sözcük dizilişini izlediği ve TİD’de DAVET.ETMEK eylemini ileriyeye dönük uyum eylemi gibi yorumladığı görülmektedir.

Bu bölümde, Türkçeden TİD’e yapılan medya çevirilerinde karşılaşılan uyum eylemleri ile ilgili hatalar ve söylem belirsizlikleri örnekler üzerinden ele alınmıştır. İlk olarak, edilgen yapıların TİD’e çevrilmesinde karşılaşılan zorluklar incelenmiş ve çevirmenlerin bu süreçte yaptıkları hatalar vurgulanmıştır. Daha sonra *kendi* dönüşlü adılının TİD’e çevrilmesi sırasında yaşanan zorluklar ve hatalar tartışılmıştır. Son olarak, geriye dönük uyum eylemlerinin TİD’e çevrilmesi sırasında yapılan hatalar çözümlenmiştir. Bir sonraki bölümde bu bulgular tartışılarak çalışmadan elde edilen sonuçlardan ve bu bulgu ve sonuçlardan hareketle ileride yapılabilecek çalışmalardan söz edilmektedir.

6. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçeden TİD’e yapılan medya çevirilerinde eylemcil uyum paradigmasının ve uyum eylemlerinin kullanımıyla ortaya çıkan söylem belirsizlikleri incelenmiştir. Padden’in (1983, 1988, 1990) eylem sınıflandırması temel alınarak, uyum eylemlerinin hedef metinde nasıl bir bağlaşıklık sağladığı ve ne tür belirsizliklere yol açtığı çözümlenmiştir.

Bununla bağlantılı olarak, Türkçeden TİD’e yapılan medya çevirilerinde çevirmenlerin karşılaştığı zorluklar ve yapılan hatalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgular, çevirmenlerin uyum eylemlerini aktarmada sorun yaşadığını ve bu nedenle hedef metinlerde söylem belirsizliklerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Daha somut bir ifadeyle, bulgular çevirmenlerin geriye dönük uyum eylemlerinin kullanımında, edilgen yapıların aktarımında ve *kendi/kendisi* gibi dönüşlü adılların çevrilmesinde sorunlar yaşadığına işaret etmektedir. Ayrıca, çevirmenlerin gözlemci ve deneyimci roller arasında geçiş yaparken uyumu sağlamakta zorlandıkları ve bazı durumlarda uyumu silerek eylem türünü değiştirdikleri de gözlemlenmiştir.

Bu sonuçlar, Türkçeden TİD’e yapılan çevirilerde gönderim araçlarının uygun biçimde kullanımının ve söylemdeki uyumun korunmasının kritik önemini vurgulamakta ve çevirmenlerin bu süreçte daha dikkatli ve özenli olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Çevirmenlerin, kaynak metinde göndergeleri kodlamak için kullanılan araçları ve uyum eylemlerini en uygun biçimde aktarmaları, hedef metnin bağlaşıklık düzeyinin korunmasını ve söylem belirsizliklerinin önlenmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda, çeviri eğitimlerinin ve uygulamalarının geliştirilmesi, çevirmenlerin karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Özellikle, uyum eylemleri ve gönderim araçlarının uygun biçimde kullanımı konusunda verilen eğitimler, çevirmenlerin becerilerini artırarak daha tutarlı ve anlaşılır çeviriler yapmalarını sağlayabilir. Böylelikle, TİD çevirilerinde gönderim araçlarının kullanımından kaynaklanan söylem belirsizlikleri en aza indirilebilir.

Bu çalışmanın bulguları, gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutacak ipuçları sunmaktadır. İlk olarak, çevirmenlerin karşılaştığı söyleme dayalı zorlukları daha derinlemesine anlamak için daha geniş ölçekli ve çeşitli veri setleri üzerinde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, eşzamanlı çeviri ve ardıl çeviri pratikleri

arasındaki farklılıkları ve zorlukları inceleyen çalışmalar, her iki çeviri türünde ortaya çıkan sorunları ve çözüm önerilerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Özellikle, TİD çevirilerinde edilgen yapıların ve dönüşlü adılların hedef metne doğru aktarılması için geliştirilecek stratejiler, çeviri sürecinin etkinliğini artırabilir.

Medya çevirilerinde, çevirmenlerin vücut değiştirimleri (ing. body shift) ve yönlü bakışları (ing. eye gaze) gibi dil dışı faktörleri kullanarak gönderimleri doğru bir şekilde kodlamaları önemlidir. Bu faktörlerin kullanımı üzerine yapılacak çalışmalar, çevirmenlerin bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca işaret alanının ve uzamsal ilişkilerin kullanımı konusunda yapılacak araştırmalar, TİD çevirilerinde bağlaşıklık ve anlam bütünlüğünün sağlanmasına katkı bulunabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, TİD çevirilerinde uyum eylemleri ve gönderim araçlarının kullanımının önemini vurgulamakta ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Çevirmenlerin eğitime ve çeviri stratejilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, TİD çevirilerinin kalitesini artırarak söylem belirsizliklerinin önlenmesine yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Barbera, A. G. (2012). *The meaning of space in Catalan Sign Language (LSC). Reference, specificity and structure in signed discourse* (Yayınlanmamış doktora tezi). Universitat Pompeu Fabra.
- Doğan, C. (2021). Televizyon Haber Bültenlerindeki İşaret Dili Çeviri Hizmetine Yönelik Sağır Topluluğun Tutum Ve Beklentileri. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 2021(30), 18-60.
- Carr, S.E., Steyn, D., Dufour, A., ve Roberts, R.P. (1997). *The critical link: Interpreters in the community*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: Chicago University Press.
- Cormier, K. (2014). Pronouns, agreement and classifiers: What sign languages can tell us about linguistic diversity and linguistic universals. *UCL Working Papers in Linguistics*, 26, 1-12.
- Engberg-Pedersen, E. (1993). *Space in Danish Sign Language: The semantics and morphosyntax of the use of space in a visual language*. Hamburg, Germany: Signum Press.
- Frederiksen, A. T., & Mayberry, R. I. (2016). Who's on first? Investigating the referential hierarchy in simple native ASL narratives. *Lingua*, 180, 49-68. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lingua.2016.03.007>
- Givón, T. (1984). Universals of discourse structure and second language acquisition. In W. E. Rutherford (Ed.), *Language universals and second language acquisition* (pp. 109–136). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Gullberg, M. (2006). Handling discourse: gestures, reference tracking, and communication strategies in early L2. *Language Learning*, 56(1), 155-196. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00344.x>
- İşsever, S., & Makaroğlu, B. (2017). TİD'de Göndergesel Nesnelere ve Uyum. *31. Ulusal Dilbilim Kurultayı, Eskişehir, Turkey, 12 - 13 May 2017*.
- Janzen, T. (2004). Space rotation, perspective shift, and verb morphology in ASL. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 149–174. HYPERLINK "https://psycnet.apa.org/doi/10.1515/cogl.2004.006" <https://doi.org/10.1515/cogl.2004.006>
- Kayabaşı, D., & Abner, N. (2022). On the Reflexive KENDİ in Turkish Sign Language. *Frontiers in Psychology*, 13, 753455.
- Kurz, I., Mikulasek, B. (2004). *Audivisual translation television as a source of information for the deaf and hearing impaired. Captions and Sign Language* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boston University.
- Liddell, S. (1990). Four functions of a locus: Reexamining the structure of space in ASL. In C. Lucas (Ed.), *Sign Language Research: Theoretical Issues* (pp. 176-198). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Lillo-Martin, D., & Klima, E. S. (1990). Pointing out differences: ASL pronouns in syntactic theory. In S. D. Fischer & P. Siple (Eds.), *Theoretical issues in sign language research* (pp. 191-210). Chicago: University of Chicago Press.
- Makaroğlu, B. (2018). *Türk İşaret Dilinde uyum: Şablon biçimbilim açısından bir inceleme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Makaroğlu, B., & İşsever, S. (2018). Agreement verbs in Turkish Sign Language (TİD) from the perspective of templatic morphology. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 29(1), 51-86. <https://doi.org/10.18492/dad.374152>
- Mather, S., & Winston, E. A. (1998). Spatial mapping and involvement in ASL storytelling. In C. Lucas (Ed.), *Pinky extension and eye gaze: Language use in deaf communities* (pp. 183–210). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Nuhbalaoglu, D. (2019). *Comprehension and production of referential expressions in German Sign Language and Turkish Sign Language: An empirical approach* (Yayınlanmamış doktora tezi).

Göttingen University.

- Padden, C. A. (1983). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language*. New York: Garland Publishing.
- Padden, C. (1988). *Interaction of morphology and syntax in American Sign Language: Outstanding dissertations in linguistics, Series IV*. New York: Garland Press.
- Padden, C. (1990). The relation between space and grammar in ASL verb morphology. In C. Lucas (Ed.), *Sign Language Research: Theoretical Issues* (pp. 118-132). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Perniss, P., & Özyürek, A. (2015). Visible cohesion: A comparison of reference tracking in sign, speech, and co-speech gesture. *Topics in Cognitive Science*, 7(1), 36-60.
- Swabey, L. A. (2002). The cognitive status, form and distribution of referring expressions in ASL and English narratives. *University of Minnesota*.
- Tanyeri, O., & Kubus, O. (2024). İşaret Dili Tercümanlığının/Çevirmenliğinin Türkiye'deki Mesleki Gelişim Süreci. *Dil Dergisi*, 175(1), 22-49.
- Winston, E. (1991). Spatial referencing and cohesion in an American Sign Language text. *Sign Language Studies*, 73, 397-410.
- Winston, E. (1995). Spatial mapping in comparative discourse frames. In K. Emmorey & J. S. Reilly (Eds.), *Language, gesture, and space* (pp. 87-114). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wittenburg, P., Brugman, H., Russel, A., Klassmann, A., & Sloetjes, H. (2006). ELAN: A professional framework for multimodality research. *Proceedings of LREC 2006, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 1556-1559. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2006/pdf/153_pdf.pdf

07. Bir Diliçi Çeviri Örneği Olarak Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı Nüshası¹

Serpil ERSÖZ²

APA: Ersöz, S. (2024). Bir Diliçi Çeviri Örneği Olarak Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı Nüshası. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 138-152. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540509>

Öz

Atebetü'l-Hakayık, Edip Ahmet Yüknêkî tarafından 13. yüzyılın ilk yarısında Kaşgar dili ile yazılmış bir ahlak kitabıdır. Bugün bilinen dört nüshası vardır: Hollanda, Semerkant, Ayasofya ve Topkapı. Arap harfleriyle kaleme alınan Hollanda nüshası 1396/1397 yılında hazırlanmıştır. Semerkant nüshası, Uygur harfleriyle 1444 yılında oluşturulmuştur. Ayasofya nüshası, 1480 yılında hem Arap hem de Uygur harfleriyle, ilki ikincisinin satır altı izahı şeklinde düzenlenmiştir. Arap harfleriyle yazılan Topkapı nüshası ise tahminen 1451-1481 yılları arasında yazılmıştır. Makale, bunlar arasından yalnızca Topkapı nüshası üzerine odaklanmaktadır. Çünkü kaynak metinden seçilen bazı kelimelerin satır altında Türkçe ve Farsça çevirileri yapılmıştır. Türklerde çeviri faaliyetleri yazıtların tarihi kadar eskidir. Özellikle Eski Uygur Türkçesi döneminden beri Türklerdeki çeviri faaliyetleri açık bir şekilde takip edilebilmektedir. Ardından gelen Karahanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi, Osmanlı Türkçesi dönemlerinde de çeviri faaliyetleri kesintisiz olarak devam etmiştir. Bunlar, diller arasında olduğu kadar diliçinde de yapılmıştır. Bu makalede, önce kısaca çeviribilim ve Türkçedeki çeviri faaliyetleri hakkında bilgi verildikten sonra Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı nüshasının Türkçedeki bir diliçi çeviri örneği olarak değerlendirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı nüshasındaki satır altı çevirilerin bir kısmı diliçi, bir kısmı da diller arasında yapılmış gibi bir görüntü sunmaktadır. Diliçi çeviriler, Doğu Türkçesinden Batı Türkçesine doğrudur. Diller arası çeviriler ise Türkçeden Farsçaya doğru yapılmıştır. Makale kapsamında diller arası bir çeviri gibi duran bu Farsça çevirilerin de aslında diliçi bir çeviri örneği olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Çünkü hedef kitle Türklerdir ve o dönemin kültürel yapısında Türkler arasında Farsça popüler veya prestijli bir dildir.

Anahtar kelimeler: Atebetü'l-Hakayık, Çeviribilim, Diliçi çeviri, Topkapı nüshası

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 10

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540509>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Manisa Celal Bayar University, Faculty of Humanities and Social Science, Turkish Language and Literature (Manisa, Türkiye), **eposta:** serpilersoz@yahoo.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9700-3747>, **ROR ID:** <https://ror.org/053f2w588>, **ISNI:** 0000 0004 0595 6052, **Crossreff Funder ID:** 100019679

The Topkapı Manuscript of Atebetü'l-Hakayık as an Example of Intralingual Translation³

Abstract

Atebetü'l-Hakayık is a book of ethics written by Edip Ahmet Yükneki in the first half of the 13th century in the Kashgar language. Today, four known copies exist: the Holland, Samarkand, Ayasofya, and Topkapı manuscripts. The Holland manuscript, written in Arabic script, was prepared in 1396/1397. The Samarkand manuscript was written in Uyghur script in 1444. The Ayasofya manuscript, dated to 1480, was written in both Arabic and Uyghur scripts, with the first in Arabic and the second serving as an interlinear explanation. The Topkapı manuscript, written in Arabic script, is estimated to have been written between 1451 and 1481. This article focuses solely on the Topkapı manuscript, as it contains some selected words from the source text with Turkish and Persian translations provided under the lines. Translation activities among Turks are as old as the history of inscriptions. Particularly since the Old Uyghur Turkish period, translation activities among Turks can be clearly followed. These activities continued uninterrupted during the Karakhanid Turkish, Old Anatolian Turkish, and Ottoman Turkish periods. Both interlingual and intralingual translations were conducted. In this article, brief information is first provided on translation studies and translation activities in Turkish. It is then emphasized that the Topkapı manuscript of *Atebetü'l-Hakayık* can be considered an example of an intralingual translation in Turkish. Some of the interlinear translations in the Topkapı manuscript of *Atebetü'l-Hakayık* give the impression of being both intralingual and interlingual. The intralingual translations are from Eastern Turkish to Western Turkish, while the interlingual translations are from Turkish to Persian. Within the scope of this article, it is also argued that these Persian translations, which appear to be interlingual, should actually be considered an example of intralingual translation. This is because the target audience was the Turks, and within the cultural context of that period, Persian was a popular or prestigious language among the Turks.

Keywords: Atebetü'l-Hakayık, translation studies, intralingual translation, Topkapı manuscript

³ **Statement (Thesis):** This article is part of the master's thesis titled "Turkish Sign Language Media Translation: Aspects of Discourse Ambiguity Observed in Spatial Referencing". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 19.09.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540509>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Atebetü'l-Hakayık, Türk dilinin 11-13. yüzyıllarını kapsayan Karahanlı Türkçesi dönemine ait manzum bir eserdir. Edip Ahmet Yüknekî tarafından 13. yüzyılın ilk yarısında Kaşgar dili ile yazıldığı tahmin edilmektedir. (Arat, 1992, s. 3-6). Eser, insanların terbiyesi için hazırlanmış bir ahlak kitabıdır. Yazar, kendi fikirlerinden çok, zaten bilinen esasları güzel bir Türkçeye ifade etmekle yetinmiştir (Arat, 1992, s.8).

Atebetü'l-Hakayık'ın bugün bilinen nüshaları şunlardır:

a. Hollanda Nüshası: 1396-1397 yılında hazırlanan nüshanın, müstensihisi ve istinsah yeri hakkında bir bilgi bulunmamaktadır (Çakmak, 2019, s.37-38). Arap harfleriyle yazılmıştır.

b. Semerkant Nüshası: Uygur harfleriyle yazılan bu nüsha, 1444 yılında Zeynelabidin adlı bir hattat tarafından Semerkant'ta kaleme alınmıştır (Arat, 1992, s.23).

c. Ayasofya Nüshası: Bu nüsha hem Eski Uygur hem Arap harfleriyle yazılmıştır. Siyah renkli Uygur harfleriyle yazılan satırın altına aynı metnin kırmızı renkli Arap harfleriyle yazılması şeklinde düzenlenmiştir. Abdurrezzak Bahşi tarafından 1480 yılında hazırlanmıştır. Arat'a göre, Bahşi bu nüshayı düzenlerken Semerkant nüshasından ve muhtemelen başka bir nüshadan daha faydalanmıştır (Arat, 1992, s.27).

d. Topkapı Nüshası: Kim tarafından, nerede ve ne zaman yazıldığına dair kesin bir kayıt bulunmamaktadır. Ancak bu nüshanın içinde bulunduğu mecmuadaki II. Bayezid mühründen dolayı, nüshanın II. Bayezid (1481-1512) veya II. Mehmed (1451-1481) devrine ait olduğu düşünülmektedir (Arat, 1992, s.30-32). Bu dönem, Eski Anadolu Türkçesinden Osmanlı Türkçesine geçiş dönemidir. Arat'a göre, bu nüshanın yazıcısı, hem Ayasofya hem de Semerkant nüshalarından faydalanarak bu nüshayı hazırlamıştır (Arat, 1992, s.31). Siyah renkte yazılan ana metindeki (=kaynak metin) bazı kelimelerin altında kırmızı renkte açıklama veya notlar şeklinde yazılar (=hedef metin) bulunmaktadır. Makale, işte bu notlar üzerine kurulmuştur.

Çeviri ve Türkçe

Çevirinin tarihi insanlığın tarihi kadar eskidir. Bu durum, genellikle savaş, ticaret, göç ve din gibi sebeplerle iletişim kurma ihtiyacından kaynaklanmıştır. Bundan 4.500 yıl önce yapılan iki dilli anlaşmalar ve alınan kararlar, ilk çeviri belgeler olarak kabul edilmektedir. Tarihteki ilk sistemli çalışmalar ise Antik Roma ve Yunan'a kadar gider (Yücel, 2020, s.29-32).

Antik Çağda başlayan ilk çeviriler, özellikle dinî metinlerde *sözcüğü sözcüğüne* tekniğiyle yapılmıştır. Kaynak metindeki sözcüklerin altına karşılıklarını yazarak yapılan bu çeviriler, her milletin çeviri faaliyetlerine başladığı dönemde kullandığı bir uygulamadır. Kaynak metnin üstünlüğünü ve ona duyulan hayranlığı gösteren bu yaklaşım, Antik Çağda çok yaygındır. Satır altı çeviri tekniğiyle akraba olan bu uygulama Fransızcaya ve Almancaya yapılan ilk İncil çevirilerinde de kullanılmıştır (Kızıltan, 2020, s.74-75).

Çevirinin, Türkler için de en az ilk Türk yazıtları kadar eski olduğu tahmin edilmektedir. Köktürkler zamanında Burkan dinini benimseyen Tapar Kağan (572-581), ülkede bir Burkan manastırı yaptırmıştır. Tapar Kağan'ın Burkancılığın kutsal kitaplarından biri olan Nirvana Sutra'yı 575 yılında Türkçeye çevirttiği söylenir. Bugün elde olmayan bu eser, Türk tarihindeki ilk tercüme olarak gösterilmektedir (Ercilasun, 2004, s.85; Barutçu Özönder, 2002, s.484). Ancak Türkçeye yapılmış böyle bir tercümenin

gerçekten olup olmadığı konusunda şüpheler de bulunmaktadır (Yıldırım, 2016).

Uygurlar dönemindeki çeviri faaliyetleri ise daha açık bir şekilde takip edilebilmektedir. İzlenebilen ilk çeviriler 8. yüzyıla aittir (Tekin, 2008, s.102). Özellikle Burkancılık metinleri başta olmak üzere din, tıp ve edebiyat gibi alanlarda Çince, Sanskritçe, Toharca, Hintçe gibi dillerden yoğun bir şekilde çeviriler yapıldığı bilinmektedir (Caferoğlu, 1958, s.150-151; Sarıtaş, 2011). Bu faaliyetler sonucunda Uygurlarda büyük bir tercüme edebiyatı oluşmuştur (Tekin, 1971, s. 60). Tarım bölgesindeki Uygur Türkleri ilk kez Sanskritçe ve Toharcadan çeviriler yapmışlardır. Ancak bunlar düzenli ve bütün bir çeviri özelliği göstermez. Sanskritçe-Uygurca Budizme ait kitap parçalarında önce Sanskritçe bir cümle vardır ve ardından Uygurca çevirisi gelir. Ancak üçer beşer yapraklar hâlinde bulunan bu parçalardaki metin *Sanskritçe cümle-Uygurca cümle, Sanskritçe cümle -Uygurca cümle ...* şeklinde aynı satırda bir örüntüyle devam eder. Diğer kitap parçaları da Toharca-Uygurca Mani dinine ait ilahi parçalarından oluşur. Bunlar da diğeri gibi, ancak bu kez *Toharca cümle -Uygurca cümle, Toharca cümle -Uygurca cümle ...* şeklinde devam eder. Gabain'e göre bu metin, 10. yüzyılın başlarında istinsah edilmiştir (Tekin, 2008, s.101). Buradaki çeviri uygulamasının aynı satırda art arda dizilerek yapılmış olması dikkati çeker (Tekin, 1997, s.60). Tekin, bunlar için "bu metinlere belki de bu manada tercüme demek bile doğru değildir" diyerek, söz konusu parçaları gerçek bir çeviri olarak nitelendirmez. Ancak aslında bir *kaynak metin*, bir *hedef metin* ve bir *çeviri eylemi* olması dolayısıyla onların *çeviri* olarak nitelendirilmesi gerekmektedir. Bu çeviri yöntemi yalnızca yukarıda anılan iki örnekle temsil edilmektedir. Bunun dışında Uygurca çevirilerin büyük bir kısmının kaynak metinden fiziksel olarak ayrı bir eser oluşturacak şekilde tercüme edildiğini, hatta kimi zaman kaynak metinden daha hacimli eserlerin oluşturulduğunu da belirtelim.

Karahanlılar dönemine gelindiğinde ise, yeni bir din ve buna bağlı olarak da yeni bir alfabenin varlığı söz konusudur. Yeni din, ardından yeni dinî çevirileri yani Kuran çevirilerini de beraberinde getirmiştir. Bu dönemde Türkçe ilk Kuran çevirisi olarak anılan eser TİEM 73'ün 1333/1334 yılında istinsah edildiği tahmin edilir (Kök, 2017, s.195). TİEM 73'ün ilmî olarak keşfinden önce ilk Kuran tercümesinin Rylands nüshası olduğu düşünülüyordu (Ata, 2004). İslamiyetle birlikte çeviri eserlerin odağına yerleşen Kuran üzerine, Türkçede bunlardan başka pek çok çeviri daha yapılmıştır (İnan, 1961; Kök, 2004, s.XV-XIX; Ünlü, 2007; Kök, 2017). Bu tercümelemlerde genellikle satır altı çeviri yöntemi veya hikâyelerle genişletilmiş tefsir yöntemi kullanılmıştır (Kara, 1993, s.25).

Kuran tercümelemleri Harezmi-Kıpçak Türkçesi döneminde de devam eder (Argunşah, 2019). Bu tür tercümelemler yanında bu dönemde Araplara Türkçeyi öğretmek için yazılan Mukaddimetü'l-Edeb de satır altı çeviri yöntemiyle hazırlanmıştır (Yüce, 1993). Arapçadan Farsçaya ve daha sonra da 1310 yılında Rabguzî tarafından Türkçeye çevirilmiş Kıyasü'l-Enbiya ise yukarıdakilerden farklı olarak bir satır altı tercüme değil, uyarlamadır (Ercilasun, 2004, s. 375). Bu sahada çevrilen ilk din dışı eser ise Kutb'un Hüsrev ü Şîrin'idir. Nizami'nin 5700 beyitlik eseri, bu çeviride 4370 beyit olacak şekilde kısaltılmıştır (Ercilasun 2004, s. 377). Hilyetü'l-Lisân ve Hulbetü'l-Bey'ân adlı eser, bir sözlük olması bakımından yukarıdakilerden farklılaşır. 14. yüzyılda yazılan bu sözlük, Arapça-Türkçe-Moğolca olarak düzenlenmiştir. Kıpçak Türkçesinin önemli eserlerinden Codex Cumanicus da 14. yüzyılda Kıpçak ağızları ile Latince, Farsça ve Almanca arasında hazırlanmış bir sözlüktür (Argunşah-Güner, 2015). Kıpçak sahasında hazırlanmış böyle pek çok sözlük daha bulunmaktadır (Demirci, 1998).

Anadolu sahasındaki ilk tercüme Tuhfe-i Mübârizî adlı bir tıp kitabıdır. Bu eser, Hekim Bereket tarafından önce Arapça yazılmış, daha sonra Farsçaya çevrilmiştir. Ardından da Mübârizü'd-dîn Halife Alp Gazî'nin emri ile 13. veya 14. yüzyılda Türkçeye çevrilmiştir. Çeviren de Hekim Bereket'in yine

kendisidir (Şeşen, 1990, s. 900; Erdağı, 2000). Bu dönemde tıp, tarih, coğrafya, edebiyat, dinî bilimler, tasavvuf, astronomi, zooloji gibi birbirinden farklı alanlarda çeşitli çeviriler yapılmıştır (Şeşen, 1990; Özkan, 2002, Akar, 2002; Korkmaz, 2013, s. 81-111).

Osmanlı Türkçesi döneminde yoğun bir tercüme faaliyeti gerçekleşmiş ve yüzyıllar içinde köklü bir tercüme geleneği oluşmuştur. Edebiyat dışı eserlerde ve dinî temalı çevirilerde genellikle Arapçanın, edebî çevirilerde ise daha çok Farsça metinlerin kaynaklık ettiği görülmektedir. Bunlardan başka Yunanca ve Hintçe gibi diğer dillerdeki eserler de Arapça ve Farsça üzerinden çevrilebilmiştir. Bu dönemdeki Batı kaynaklı çeviriler ise 18. yüzyıla kadar genellikle Rumca (Yunanca), Latince, Fransızca ve Almanca gibi dillerden yapılırken, 19. yüzyıldan sonraki çevirilerde bunlara ek olarak İngilizce, Rusça, Bulgarca, Hırvatça gibi diller de eklenmiştir (Yazar, 2020, s.157). Burada adı anılamayacak kadar çok çeviri eser listeleri için F. Sâkine Eruz (2010) tarafından hazırlanan *Çokkültürlülük ve Çevirmenler Osmanlı Devleti'nde Çeviri Etkinliği ve Çevirmenler* başlıklı çalışmaya, Sadık Yazar (2011) tarafından hazırlanan *Anadolu Sahası Klasik Türk Edebiyatında Tercüme ve Şerh Geleneği* başlıklı doktora tezine ve Fatma Jale Gül Çoruk (2022) tarafından hazırlanan *Osmanlı Çeviri Geleneğinde Ermeni Çevirmenler ve Çeviri Sorunları* başlıklı yayınlara bakılabilir.

Dikkat edilirse, yukarıda bahsedilen çeviriler hep farklı diller arasında yapılmıştır. Oysaki Türkçede sadece diller arası değil, diliçi çevirilerin de sayısı çok fazladır. Ancak Türkçedeki diliçi çeviri kavramı ve incelemeleri henüz yenidir. Öyle ki bu kavram ilk defa Tülay Gençtürk Demircioğlu tarafından 2005 yılındaki çalışmasında kullanılmıştır. Bu çeviri türü Türkiye’de genellikle *sadeleştirme*, *özetleme*, *Türkçeleştirme*, *güncelleme* gibi farklı adlarla anılmıştır (Erbil, 2022, s. 26).

Diliçi çeviri

Diliçi çeviri kısaca “bir eserin farklı sözcüklerle yazıldığı dilde yeniden ifade edilmesi” olarak tanımlanır. Bu terim ilk kez 1959 yılında Jakobson tarafından yapılan çeviribilim tasnifiyle anılır. Bu tasnif aynı zamanda çeviribilim alanında yapılan ilk teorik tasniftir. Jakobson burada çeviriyi 1) diller arası (gerçek anlamda çeviri), 2) diliçi (açıklama) ve 3) göstergelerarası (dönüştürme) şeklinde tasnif eder. Daha sonra ise bu alanla ilgili tartışmaların başladığı görülür. Then Hermans, Jakobson’un tasnifini daha da geliştirir ve çeviriyi önce, göstergelerarası ve göstergeleriçi olmak üzere ikiye ayırır. Daha sonra her birini kendi içinde diliçi ve diller arası olarak iki ayrı alt başlıkta ele alır (Erbil, 2022, s.22):

“1) Göstergelerarası Çeviri

- a. Diliçi Çeviri (örn. Türkçe bir dizinin işitme engelliler için Türkçe altyazı ile desteklenmesi)
- b. Diller arası Çeviri (örn. İngilizce bir dizinin Türkçe altyazı ile desteklenmesi)

2) Göstergeleriçi Çeviri

- a. Diliçi Çeviri (örn. Osmanlı Türkçesiyle yazılmış bir eserin günümüz Türkçesi ile sadeleştirilerek yazılması)
- b. Diller arası Çeviri (örn. İngilizce bir romanın Türkçeye aktarılması)”

Hem diliçi çevirinin hem de göstergelerarası çevirinin, *gerçek* bir çeviri olmadığı gerekçesiyle, çeviribilim alanına dahil edilmemesi gerektiğini düşünen araştırmacılar da bulunmaktadır. Çünkü onlara göre *çeviri* kavramı akla ilk önce bir dilden başka bir dile yapılan aktarmayı getirir (Erbil 2022, s.23).

Ancak aynı dile dahil olsa bile zaman, mekan ve kültür gibi pek çok sebeple birbirlerinden farklılaşan alt

değişkeler arasında anlaşılabilirliğin kaybolması, yine bir çeviri eylemine olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. İster diller arasında olsun, ister bir dilin alt dalları arasında olsun, göstergelerin hedefine ulaşamaması ya da anlaşılabilmesi, çeviriyi gündeme getirir. Burada anılan *alt değişkeler* kavramı bir dilin *lehçeleri* kadar geniş kapsamlı olabileceği gibi aynı dildeki *ağızlar*, *gizli diller* ve hatta *jargonlar* gibi daha dar alanlar için de düşünülmelidir. Örneğin Türkiye’de yaşayan biri için *Al öru, mna oşonduktan iştebey*⁴ (Tekin, 1997, 253) şeklindeki bir Kırgızca cümle ne kadar anlaşılmasa Türkiye’deki bir gizli dilde geçen *örülüde meyitlenmeye o gün öğlenin örtünde ebem, gelinbim ve dayzam hanay örülü gayanın hayatında maşangayı çirpiyle ölçerib tapılama bişiriyken bitirelim diye alathıy*⁵ (Ersöz, 2019, s.675) cümlesi veya günlük hayatta güvercincilik jargonunda geçen *Kara bozalı yavruları ayar yaptım bile*⁶ (Ersöz, 2024, s.234) cümlesi ya da ağızlarda geçen *Ayşe sana tavsiyor*⁷ cümlesi, aynı standart dili kullanıyor olsalar dahi kimileri için anlaşılabilirlik seviyeleri farklı olmakla beraber, iletişimin tam olarak gerçekleşmediği görülmektedir. Bu örneklerde her bir kodun doğru bir şekilde hedefe ulaşması ve o kodun çözülebilmesi için bir açıklamaya ihtiyaç duyulur.

Ashında diller arası çeviri ile diliçi çeviri, iki farklı kod kullanmaları bakımından birbirine benzer. Bu kod, diller arası çeviride *ulus dilleri* düzeyinde, diliçi çeviride ise, yukarıda görüldüğü üzere, *farklı söylem grupları* düzeyinde temsil edilir (Zehtsen, 2022, s.51).

Sadık Yazar’a göre diliçi bir çeviri etkinliği için şu iki şartın sağlanması gerekmektedir: 1) “Yazılı ya da sözlü aynı dilde yazılmış bir kaynak metin ve bu kaynak metne bağlı olarak oluşturulmuş bir hedef metin” olmalı, 2) “bu kaynak metnin bütün olarak ya da sözcük, sözcük grubu ve cümle gibi farklı düzeylerde olmak üzere kısmen yeniden yazılmasına dayalı bir çeviri eylemi” olmalı (Yazar, 2022, s.56). Bu bağlamda yukarıda tarafımızca gizli dilden, ağızlardan ve bir jargondan verilen örnekler, kaynak metni; dipnotta yazılan açıklamalar ise bir çeviri eylemi sonucunda yazılan hedef metni oluşturur.

Diliçi çeviriler eş zamanlı olabileceği gibi art zamanlı da yapılabilir. Türkçedeki özellikle Latin alfabesinin 1928 yılındaki kabulünden sonra Arap harfli metinlerin yeni alfabeyle aktarılması, yabancı kökenli kelimelerin Türkçeleri ile değiştirilmesi şeklindeki sadeleştirme hareketleri bu kapsamda değerlendirilir (Erbil, 2022, s.25).

Türkçedeki bu tür çalışmalarda çeviri, çevirmen sözleri kullanılmamakta, onun yerine *sadeleştirilmiş, düzenlenmiş, Türkçeleştirilmiş, yeni basıma hazırlanmış* ya da *hazırlayan* şeklindeki ifadeler bulunmaktadır (Berk, 2005, s.139). Ancak Tülay Gençtürk Demircioğlu’nun çevirdiği “Fatma Aliye’nin Enin adlı eserinin giriş kısmında “Arap harfli ‘Enin’ romanının çeviri yazısını, Arap harfli metin ve *diliçi çevirisiyle* günümüz okurlarına, edebiyat tarihçilerine, edebiyat ve kadın araştırmacılarına sunmaktan mutluluk duyarız” ifadelerine yer vermiştir. Bu çalışmadan sonra araştırmacılar genellikle yaptıkları sadeleştirme, günümüz Türkçesine aktarma, özetleme gibi faaliyetleri diliçi çeviri olarak isimlendirmeye başlamıştır” (Erbil, 2022, s.26). Enfel Doğan tarafından hazırlanan *Diliçi Çeviri ve Mehmed Raufun Eylül Romanında Yaptığı Diliçi Çevirisi Üzerine*; Ali Akar (2014) tarafından hazırlanan *Bir Diliçi Aktarma Metni Olarak Mirkatül-Cihad*; Leyla Erbil (2020) tarafından hazırlanan *Nazm-ı Risâle-i Rûmî’nin Diliçi Çeviri Bağlamında İncelenmesi*; Furkan Öztürk (2009) tarafından hazırlanan *Diliçi*

⁴ Çevirisi: O, hasta; işte bu nedenle çalışmıyor.

⁵ Çevirisi: Cemde yemek için o gün öğlenin ortasında ninem, yengem ve teyzem iki katlı evin salonunda sobayı küçük ince odunlarla yakıp bazlama pişirirken bitirmek için acele ediyor.

⁶ Çevirisi: Kara bozalı denen türdeki güvercin yavrularını kümeşe alıştırırdım. Buradaki “kara bozalı” adlandırmasını anlayabilmek için bk. Ersöz, 2024, s.151.

⁷ Çevirisi: Ayşe sana (menfaat icabı) yanaşiyor.

Çeviride Şiirsellik ve Neşatî'nin Bir Gazeli; Esra Uluşahin (2020) tarafından hazırlanan *Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan Adlı Yapıtının Farklı Basımdaki Diliçi Versiyonlarının Mukayesesi* başlıklı çalışmalar bunlardan yalnızca birkaçıdır.

Satır altı çevirileriyle beraber Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı nüshası, 15. yüzyılda hazırlanmış bir *diliçi* çeviri örneği sunar. Çünkü hem kaynak metin, hem de çeviri eylemi sonucunda ortaya çıkan bir hedef metin vardır. Üstelik bunlar satır altı çevirilerin doğası gereği, bir arada bulunmaktadır. Topkapı nüshasındaki çeviri, bütün bir satırın hedef kitle için yeniden yazılması şeklinde değil yalnızca bazı sözcüklerin ve sözcük gruplarının çevrilmesi şeklinde yapılmıştır. Bu durum, kaynak metnin hedef kitle için tamamen yabancı olmadığı, yalnızca anlamayı zorlaştıracak bazı hususları barındırdığını gösterir. Bu hususların anlamsal ve dilsel boyutu, bu makalenin sınırlarını aşacağı için, başka bir çalışmada ele alınacaktır. Bu çalışmada yalnızca Topkapı nüshasının bir *diliçi çeviri olduğu* üzerinde durulacaktır.

Topkapı nüshasının bir diliçi çeviri örneği olması

Bir çevirinin, diller arasında mı yoksa bir dil içinde mi olduğunun tespiti ilk bakışta hemen mümkündür. Bunun için ayrıca bir çabaya gerek yoktur. Ancak makaleye konu olan nüshadaki hedef metinde kullanılan dilin, kimi yerde kaynak dille aynı, kimi yerde ise farklı bir ulus diliyle yazılmış olması ilk bakışta bir şaşkınlığa sebep olmaktadır. Çünkü kaynak metindekiyle aynı ulus dili paylaşan hedef metinler, Türkçe; kaynak dilden farklı bir ulus dille yazılan metinler ise dil bilgisi unsurları da dahil olmak üzere Farsçadır.

Dolayısıyla Topkapı nüshasındaki satır altı çevirinin hangi dil ya da lehçeler arasında yapıldığının belirlenmesi, çevirinin niteliği hakkında bilgi vermesi bakımından araştırmaya değerdir. Bu bağlamda aşağıda çeviriye konu olan hem kaynak metindeki hem de hedef metindeki kelimelerin kökenleri incelenecektir. Sonuçta bu nüshadaki çevirinin diller arası mı yoksa diliçi mi olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

Çeviriye konu olan sözcüklerin kökenleri

Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı nüshası, bilindiği üzere Türkçe bir metindir. Ancak bu Türkçe metinde, dillerin evrensel bir özelliği olarak, başka dillerden kopyalanmış sözcükler de bulunmaktadır.

Kopyalanmış sözcükler, kökensel olarak başka dillere ait olsa da artık o dilin kendi sözcükleri olarak görülür ve değerlendirilir. Örneğin bugün Türkçesi *usta* ya da *uzman* kelimeleriyle karşılanabilecek *profesyonel* sözcüğünün kökeni Fransızca olsa bile, artık bu kelime Türkçenin söz varlığına dahil olmuş, yazı diline ve hatta sözlüklerine girmiş durumdadır. Fakat bir de bunların aksine dillerde, henüz çok yeni, adaptasyon sürecini tamamlamamış, halâ yabancı olduğunu açıkça belli eden sözcükler de bulunmaktadır. Bu tür sözcüklerdeki belirgin yabancılık, özellikle yabancı imlâ, telaffuz ve dil bilgisi unsurlarının kullanımıyla kendini gösterir. Bugün Türkçede yalnızca reklam dilinde duyulan *Ariel Professional Toz Deterjan* örneğindeki söylemde geçen *professional* sözcüğü *profesyonel* şeklinde telaffuz edilmektedir. Ancak bu telaffuz, yazılı ve sözlü dilde fonetik adaptasyon sürecini tamamlamamıştır. Bu sebeple günlük hayatta ve yazılı dilde kullanılmamaktadır. Başka bir deyişle *profesyonel* sözcüğü artık Türkçe olarak değerlendirilmesine rağmen telaffuzuyla birlikte *professional* (*profesyonel*) sözcüğü ise *yabancı* olduğunu açıkça hissettirmektedir.

Dolayısıyla Topkapı nüshasındaki satır altı çevirilere konu olan yabancı kökenli sözcüklerin bu bağlamda değerlendirilmesi gerekecektir. Ancak köken olarak başka dile ait sözcüklerin Topkapı

nüshasının kopyalandığı dönem için adaptasyon sürecini tamamlayıp tamamlamadığının tespiti zordur. Öztürk (2016, s.27) de bu zorluğu açıkça ifade etmiştir. Söz konusu kelimeler, *yabancı kelimeler* midir? Yoksa *yabancı kökenli Türkçe kelimeler* midir? İkisi arasındaki fark, az önce de belirtildiği gibi birincisinin yabancılığını açıkça hissettirmesi, ikincisinin ise artık dile mâl olmuş sözcükler olarak değerlendirilmesidir. Bu ayırım ancak sözcüklerin adaptasyon sürecini tamamlayıp tamamlamadıklarının tespitiyle mümkün olabilir. Bu tespitle ilgili olarak, üzerinde yabancı dilbilgisi unsurları taşıyan sözcüklerin adaptasyon sürecini tamamlamadıkları konusunda bir şüphe yoktur. Topkapı nüshasında böyle pek çok hedef metin örneği bulunmaktadır. Öztürk'ün üzerinde çalıştığı bu metinler tamamen Farsça dilbilgisi unsurlarından oluşmuştur. Hedef metinde böylesi Farsça dilbilgisi unsurlarının yer alması, nüshanın adeta diller arası bir çeviri görünümünü sunmasına sebep olur.

Yukarıda bahsedilenin aksine, hedef metindeki Farsça ya da Arapça kökenli sözcükler, her zaman yabancı dilbilgisi unsurlarıyla birlikte kullanılmamaktadır. Bazen de bu tür yabancı sözcükler, herhangi bir dilbilgisi unsuru olmaksızın yalnızca gövde hâlinde yer almaktadır.

Peki metinde yalnızca gövde hâlinde yer alan bu yabancı kökenli sözcüklerin dildeki *yabancı kelimeler* olarak mı, yoksa *artık Türkçenin söz varlığına dahil olmuş, Türkçe kelimeler* olarak mı değerlendirilmesi gerektiğine nasıl karar verilecek?

Eğer yabancı kökenli sözcüğün üzerinde böyle bir dilbilgisi unsuru yoksa o zaman kullanılabilir diğer ölçüt, *Kabul edilmişlik ve yaygınlıktır. Yukarıda profesyonel ve professional sözcükleri özelinde bu ölçütlerin yazılı eserler ve sözlükler yardımıyla incelenebileceğinden bahsedilmişti. Dolayısıyla makale kapsamında dikkate alınacak dönem, İstanbul'da istinsah edilmiş Topkapı nüshasının oluşturulduğu 15.yy'ın ikinci yarısına denk gelen Türkçe dönemidir. Bu sebeple böyle kelimeler, öncelikle bu dönem eserlerinin taranmasıyla hazırlanmış Tarama Sözlüğü'nde aranmıştır. Tarama Sözlüğü'nün yanı sıra Eski Anadolu Türkçesi ve Güncel Türkçe Sözlük de kullanılmıştır. Güncel Türkçe Sözlük, yabancı kökenli kelimelerin Türkçede tutunabildiğinin en son ve en açık göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu üç sözlüğün herhangi birinde bulunan yabancı kökenli kelimeler, o dönem için dildeki adaptasyon konusunda başarılı kelimeler olarak görülmüştür. Aşağıdaki tablolarda, adaptasyon sürecini tamamlamış kelimeler yabancı kökenli kelimeler; adaptasyon sürecini tamamladığı düşünülen kelimeler ise yabancı kelimeler olarak değerlendirilmiştir.*

Birinci tablo, satır altı çevirisi yapılan sözcüklerle ilgilidir. Başka bir deyişle çevirisi yapılan sözcüklerin kökenlerini gösterir:

Türkçe kelimeler		Yabancı kelimeler		
Türkçe kökenli	Yabancı kökenli		Farsça	Arapça
	Farsça	Arapça		
154	3	3	1	2

Tablo 1: Kaynak metinde satır altı çevirisi yapılan sözcüklerin kökenleri

Bu tablodan elde edilen en önemli sonuç, çeviri ihtiyacı duyulan sözcüklerin neredeyse tamamının (154 tanesinin) Türkçe oluşudur. Yani hedef kitle tarafından *anlaşılamayacağı düşünülen sözvarlığının neredeyse tamamı Türkçedir*. Bu sonuç, çevirinin diller arasında değil, lehçeler arasında yapıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

Aşağıdaki ikinci tabloda ise hedef metindeki yani satır altı çeviri metnindeki sözcüklerin dillere göre

dağılımları görülmektedir. Tabloya bakmadan önce hedef metindeki sözcüklerin Türkçe olması beklenmektedir. Çünkü hedef kitle Türklerdir.

Türkçe kelimeler		Yabancı kelimeler		
Türkçe kökenli	Yabancı kökenli		Farsça	Arapça
	Farsça	Arapça		
59	18	43	42	1
120			43	

Tablo 2: Hedef metindeki satır altı çevirisi yapılan sözcüklerin kökenleri

Nitekim ikinci tabloda bu beklentiye uygun bir şekilde hedef metinde Türkçe kelimelerin çok olduğu görülür. Buna karşın yaklaşık dörtte bir oranındaki sözvarlığının yabancı oluşu ise dikkat çekicidir. Tam da bu noktada, tablodaki *yabancı kelimelerin* (ki bunların neredeyse tamamı Farsçadır) dildeki adaptasyon sürecini tamamlamamış sözcükler olduğunu tekrar hatırlatalım. Hiç de az olmayan bu Farsça söz varlığının, Farsça dilbilgisi unsurlarıyla kullanıldığı, bu kısmın adeta Türkçeden Farsçaya doğru diller arası bir çeviri niteliği taşıdığı bilgisiyle, söz konusu dörtte birlik oranın önemi daha da artmaktadır. Çünkü hedef kitle Türklerdir, dolayısıyla hedef metin Türkçe olmalıdır. O hâlde buradaki Farsça çevirilerin varlığı nasıl izah edilebilir?

Rıdvan Öztürk, bu Farsça çevirilerin muhatabının “Türkçe bilenler mi yoksa Farsça bilenler mi olduğu açık değildir” (Öztürk, 2016, s.27) yorumunu yapmakta ve Farsça çevirilerin varlığını “şive karışıklığı” (Öztürk, 2016, s.34) olarak açıklamaktadır. Burada belirttiği “şive karşılıklığı” ifadesinin, 12.-14. yüzyıllardaki Doğulu alimlerin ve ediblerin “Oğuz yazı dilini kendi şivelerinin etkileri altına alma çalışmasına” benzemediğini, çünkü 15. yüzyılda bu tür şive etkilemeye yönelik eserlerin artık ortadan kalktığını da ifade eder (Öztürk, 2016, s.34).

İlk bakışta tuhaf gelen bu durumun Türk edebiyatında benzer örneklerinin olması, belirli şartlar altında bu tür örnekleri normalleştiriyor gibi gözükmektedir. Özlem Berk Mai ve Siyah romanının sadeleştirilme veya yeniden basımları üzerine yaptığı incelemeler sonucunda bazı sözcüklerin Batı kökenli sözcüklerle çevrildiğini belirler ve bunu “çevrilecek sözcüklerin seçiminin, çevirmenin dilsel ve kültürel ardalarıyla yakından ilgili olduğu” (2005, s.147) şeklinde yorumlar.

Özlem Berk’in çevirilerdeki farklı dillerin kullanımlarını çevirmenlerin öznel tutumlarına bağlaması gibi, Şinasi Tekin de Eski Anadolu Türkçesinin başlangıç döneminde bir eserdeki farklı lehçelerin kullanımlarını yazarların bizzat kendileriyle ilgili görür. Olga-bolga ile ilgili makalesinde Tekin’in (1974, s.70) Anadolu topraklarındaki Oğuzca olan ve olmayan hususların sebeplerini açıklarken Oğuzcaya aykırı özellikler taşıyan Eski Anadolu Türkçesi metinlerinin dilinin, Eski Türk yazı dilinin etkisi ve kalıntısıyla ilgili olmadığını; yani bu özelliklerin genel Türkçe ile değil, tek tek kişilerle ilgili olduğunu belirtir. Bu sebeple Oğuzcaya aykırı dil özelliklerinin bir metinde az veya çok oluşunu, Orta Asya’dan Anadolu’ya gelen yazarların erken ya da geç bir dönemde bu topraklara gelişi ile açıklar. Ona göre geç gelenlerin etkisi, Oğuz yazı dili artık 15. yüzyılda güçlendiğinden dolayı, daha zayıf olacaktır. Mevlânâ ve Sultan Veled’in dilleri arasındaki farkı da bu bağlamda açıklar (Tekin, 1974, s.70):

“Mevlâna Celâleddin-i Rumi’nin ailesi Orta Asya Türkçesi konuşuyordu; bunun tabii bir sonucu olarak manzumelerinde ‘olga-bolga’ unsurlarını enine boyuna kullandığı halde oğlu Sultan Veled’in Türkçe manzumelerinde bunlardan bir tek unsur dahi bulunmaz. ... Eğer Mevlânâ’daki Oğuzcaya aykırı şekiller ve kelimeler, gerçekten genel anlamda Eski Türk yazı dilinin etkisi, kalıntısı olmuş olsa idi, her bakımdan babasının izinden yürüten oğlu Sultan Veled, bu *geçiş devrinin tutarsızlıklarını*

kökünden arıtmak şöyle dursun, onları eserlerinde korur, hatta daha çok kullanmağa özenirdi. Katıksız Oğuzca kullanmasını, ancak onun bir Anadolu çocuğu oluşuyla açıklayabiliriz.”

Makale kapsamında ele alınan 15. yüzyılın ikinci yarısında istinsah edilmiş olan bu eserdeki Farsça unsurları anlamak için söz konusu dönemin kültürel yapısı hakkında bilgi sahibi olmak gerekmektedir. Bu dönemin dil yapısı ile ilgili Korkmaz şunları söylemektedir:

“İstanbul’un fethinden sonra Fatih’in giriştiği medenî hamle sayesinde yeni kurulan medreseler ile bilim ve kültür hayatı daha çok canlanmıştır. Devlet merkezi aynı zamanda bir kültür ve medeniyet merkezi olarak gelişmekte, bilim adamlarına ve şairlere gösterilen ilgi dolayısıyla Anadolu dışında Orta Asya ve İran gibi başlıca ülkelerden bile bu yeni kültür merkezine doğru bir göç hareketi baş göstermekte idi. Ne yazık ki, bu yeni hamle, Türkçenin aleyhine bir gelişmeyi hızlandırdı. Bilim dili olarak zaten ağırlıklı durumunu devam ettirmekte olan Arapçanın yanı sıra Farsçanın da ön safa geçmesine yol açtı. Böylece yüzyılın [15. yüzyılın] yarısında önceki yüzyılın tersine bir eğilim egemen olmaya başladı. Artık sarayda sultanın katıldığı meclislerde bile Farsça karşılıklı şiirler söyleniyor, İran’ın ünlü şairlerine nazireler yazılarak hüner ve maharet yarışmaları düzenleniyordu. Farsça yazmak bir övünç vesilesi oluyor; Türkçe yeniden horlanıyor, bir avam dili olarak kabul ediliyor ve yetersizliğinden yakınılıyordu. ... Bir çok Türkçe kelime, Arapça ve Farsça anlamdaşlarıyla yan yana kullanılmakta” idi (Korkmaz, 2013, s.110).

Dolayısıyla böylesi bir ortamda Farsça yazmak normal hatta popüler idi. Dönemdeki, müstensih/çevirmenin açıklamalardaki Farsça kullanımını, Farsça lehine var olan prestijli dil algısı ile açıklamak mümkündür.

Topkapı nüshasının müstensih/çevirmeni tarafından tercih edilen Farsça unsurların varlığını, kendisinin ardalaniyla ilgili açıkladıktan sonra akıllarda başka bir soru belirlemektedir: *Acaba Farsçaya çevirdiği sözcükleri, metnin başka yerlerinde aynı zamanda Türkçeye de çevirme ihtiyacı duydu mu? Yoksa Farsçaya çevirdiği böyle kelimeleri geçtiği diğer yerlerde çevirmeden mi bıraktı? Neden?*

Bunları cevaplayabilmek için inceleme esnasında karşılaştırma imkanı sunabilmesi bakımından birkaç yerde geçen ve en az bir tanesinde tümüyle Farsça çevirisi yapılan sözcükler incelenmiştir:

açık (<açığ) “acı”: Bu kelime kaynak metinde iki yerde geçmiştir. Birinci geçtiği yerde (RRA 209) “acı (tat)” anlamında kullanılmakta ve altında herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. İkinci geçtiği yerde (RRA 436) ise “acı (üzüntü, keder)” anlamıyla kullanılmakta ve altında Farsça “telh” açıklaması bulunmaktadır. *Telh* sözcüğü Farsçada hem *tat* hem de *üzüntü, keder* anlamları taşıyan “acı” kelimesine karşılık gelir (Kanar, 2016).

borç “şarapçı”: Kaynak metinde art arda gelen iki yerde (RRA 409, 410) geçer. Müstensih/çevirmen sözcüğün ilk geçtiği yerde altına Farsça “şarap satan” anlamında (Öztürk, 2016, s.29) *mey firüs* yazmıştır. İkinci geçtiği yerde, belki de hemen bir alt satırda olduğu için, açıklama ihtiyacı duymamıştır. Müstensih/çevirmenin sözcüğü ilk geçtiği yerde açıklamasının gerçek bir ihtiyaçtan kaynaklanmış olması muhtemeldir.

böz (<bez) “bez”: Kaynak metinde iki yerde geçmektedir. Müstensih/çevirmen ilk geçtiği yerde (RRA 354) satır altına *biz*, ikinci geçtiği yerde (RRA 432) ise Farsça *kirbas* “bez” (Kanar, 2016) yazmıştır. Müstensih/çevirmen tarafından yapılan ilk açıklamanın ihtiyaçtan, ikincisinin ise keyfi olduğu düşünülebilir.

edgü “iyi”: Kaynak metinde 11 ayrı yerde (RRA 146, 240, 270, 245, 333, 365, 374, 375, 377, 405, 406) geçmektedir. Yalnızca 8. kez geçtiği yerde Farsça “iyi” anlamına gelen *niguyi* açıklaması yazılmıştır. Kelimenin geçtiği ilk yerlerde değil, sonlara doğru bir açıklama yapılması; ayrıca başka hiçbir yerde

Türkçe bir açıklamanın olmaması, müstensih/çevirmenin keyfi tutumundan başka bir şeyle açıklanamaz. Anlaşılan o ki, hedef kitle *edgü* kelimesine yabancı değildir.

halı/kalı “eğer”: Kaynak metinde 6 yerde (RRA 132, 149, 226, 331, 476) *halı*, bir yerde (RRA 354) *kalı* biçimiyle geçer. *halı* şeklinin sondan bir önce geçtiği yerde altında Farsça “doğru söylüyorum” (Öztürk, 2016, s.30) anlamına gelen *rast miguyem*; sonuncu geçtiği yerde de Türkçe “kesinlikle gerçek” diye çevrilebilecek *çın ok* yazılıdır. Yalnızca bir kez geçen *kalı* biçiminin olduğu yerde ise satır altına Farsça *rast* “doğru” (Kantar, 2016) yazılmıştır. Müstensih/çevirmenin burada da ilk geçtiği yerde değil, son kısımda bir müdahalesi görünmektedir.

ig “hastalık” : Kaynak metinde üç yerde (RRA 163, 253, 310) geçmektedir. Sonuncusunda Farsça *derd* açıklaması yapılmıştır. Müstensih/çevirmen sözcüğün ilk iki geçtiği yerde çevirme ihtiyacı duymamıştır. Bu davranış, sözcüğün hedef kitle tarafından anlaşıldığını düşüncesinden kaynaklanmış olmalıdır.

ir “er, kişi, erkek”: Kaynak metinde 54 yerde (RRA 45, 85, 95, 102, 107, 133, 139, 141, 142, 145, 149, 150, 152, 153, 159, 201, 202, 227, 229, 233, 234, 237, 245, 257, 275, 282, 301, 304, 307, 317, 319, 321, 322, 333, 335, 336, 344, 359, 360, 361, 376, 377, 378, 405, 421, 423, 425) geçen bu sözcüğün 38. kez geçtiği yerde Farsça *merd* açıklaması yazılmıştır. Diğer yerlerin hiçbirinde Türkçe ya da başka bir dilde herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Bunca geçtiği yerde hiç açıklanmamış olması, sözcüğün, hedef kitle tarafından bilindiği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla Farsça açıklama, keyfi olmalıdır.

Esiz/esizlik/esizliğin “kötü, fena”: Kaynak metinde *esiz* 6 yerde (RRA 146, 333, 374, 379, 380, 386) geçmekte ve yalnızca sonuncu kez geçtiği yerde Farsça *dirig* “esirgeme” (Kantar, 2016) sözü ile açıklanmaktadır. Kelimenin *isizlik* (RRA 375) ve *isizliğin* (RRA 366) biçimleri birer kez geçmiş ve her ikisinin de altında Farsça *bedi* “kötü, fena” (Kantar, 2016) sözü yazılmıştır.

kit (<ked) “pek, iyice, çok”: Kaynak metinde 6 yerde (RRA 18, 176, 254, 268, 334, 369) geçmektedir. 4 yerde Türkçe (RRA 18, 176, 254, 334, 369) *asru yahşi*, *asru*, *gayetde asru* kelimeleriyle ve 1 yerde (RRA 254) Farsça *besi* “çok” (Kantar, 2016) sözüyle açıklama yapılmış, yalnızca bir yerde açıklama yapılmadan bırakılmıştır. Bunun sebebi de kelimenin, müstensih tarafından en son hemen bir önceki sayfada zaten izah edilmesi olabilir. Yukarıdaki kelimelerden farklı olarak ilk geçtiği andan itibaren sürekli olarak açıklama ihtiyacı duyulması, hedef kitlenin bu kelimeye tamamen yabancı olmasıyla izah edilebilir. Farsça çevirisi ise, kelimenin üçüncü geçtiği yerde yapılmıştır. Müstensihin bu tutumu keyfi gözükmektedir.

kimiş- “atmak”: Kaynak metinde iki yerde (RRA 282, 478) geçer. İlkinde Farsça *mi endazed* “atıyor, atar” (Öztürk, 2016, s.30) kelimesiyle, ikincisinde ise Türkçe *saldum* sözüyle açıklanır. Metinde geçtiği her iki yerde de açıklanması, *kimiş-* sözünün hedef kitle için yabancı olduğunu gösterir.

küdez-/küdezil- “gözetmek/gözetilmek”: Kaynak metinde 4 yerde (RRA 130, 157, 158, 345) geçmiştir ve her geçtiği yerde mutlaka açıklama yapılmıştır. İlk 3 yerde Türkçe *sakla-/saklan-* fiiliyle, sonuncu yerde de Farsça *nigah-dar* “gözetmek” (Kantar, 2016) sözüyle izah edilmiştir. Kelimenin her zaman açıklanmaya ihtiyaç duyulması, hedef kitle için yabancı olduğunun kanıtıdır. Farsça çeviri yine sonlara doğrudur.

mezih “mizah, şaka”: Kaynak metinde art arda iki yerde (RRA 346, 347) geçiyor. İlk geçtiği yerde Farsça *latife bazi* şeklinde açıklanıyor. Diğer yerde herhangi bir açıklama yoktur.

ökünç “pişmanlık”: Kaynak metinde 5 yerde (RRA 116, 170, 244, 302, 372) geçmektedir. Birinci, üçüncü ve dördüncü geçtiği yerlerde Farsça sırasıyla *pişmani*, *gam ve pişmani*, *pişmani* sözleriyle açıklanmaktadır. Diğerlerinde herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. İlk andan itibaren izahların yapılması ve yarıdan fazlasının bu izahları barındırması, hedef kitle tarafından yabancı bir sözcük olma ihtimalini kuvvetlendirir.

sökünç “sövme”: Kaynak metinde art arda iki yerde (RRA, 231,232) geçmiş ve geçtiği ilk yerde Farsça *düşnam* “sövgü” (Kantar, 2016) açıklaması yapılmıştır.

söküş “sövme”: Kaynak metinde iki yerde (RRA 242, 453) geçmektedir. İlk geçtiği yerde yalnızca Farsça *düşnam* “sövme” (Kantar 2016) açıklaması yapılmıştır.

tolu (<talı) “iyi, seçkin”: Kaynak metinde 2 yerde (RRA 168, 257) geçmekte ve yalnızca ikincisinde Farsça *nigüterin* “en iyisi” (Öztürk, 2016, s.31) açıklaması yapılmaktadır.

tözü/tözi “bütün, hepsi”: Kaynak metinde 3 yerde (RRA 236, 320, 422) geçmektedir. İlk geçtiği yerde Farsça *cümle*, son iki geçtiği yerde de Farsça *heme* “bütün, hepsi” (Kantar, 2016) açıklaması bulunmaktadır.

yahıj “çıplak”: Kaynak metinde iki yerde (RRA 287, 330) geçmekte ve her ikisinde de Farsça *bürehne* “çıplak” (Kantar, 2016) sözü ile açıklanmaktadır.

Çevirmenin, çevireceği kelimeleri seçmesi, bütünüyle öznelidir (Berk, 2005, 147). Bu gerçek de göz önünde tutularak yukarıdaki kelimeler ve çeviriler incelendiğinde birtakım sonuçlara ulaşılabilmektedir:

Kaynak metinde birden fazla kez geçen Türkçe kelimelerin yalnızca Farsça çevirisi yapılacaksa, genellikle en sondaki ya da son kısımlara yakın yerlerdeki kelimeler için çeviri eylemi gerçekleştirilmiştir. Örneğin metinde iki yerde geçen *açık*, *ig*, *esiz*, *tolu*, *er*, *edgü* kelimelerinin her birinin son kez kullanıldığı yerde Farsçaya çevrilmiştir. Oysaki anlaşılmayacağı düşünölen kelimelerin, genellikle ilk geçtiği yerde açıklanması beklenirdi. Sözcüklerin ilk karşılaşıldıkları yerde çevrilmemeleri, onların hedef kitle tarafından çok da anlaşılmaz olmadığını, adeta dönemin prestijli dilini kullanma amacıyla çevrildiğini düşöndürmektedir. Bu tür Farsça kelimelerin o dönemde bilindiği, anlaşıldığı veya kullanımının popüler olduğu düşünölebilir. Buna benzer bir durum Özlem Berk tarafından Mai ve Siyah romanının yeniden basımlarında da tespit edilmiştir. Orada çevirmen hedef kitlenin anlamayacağını düşöndüğü kelimeleri Batı kökenli sözcüklerle çevirmişti (Berk, 2005, s.147).

Yukarıdakilere karşılık *borçı*, *ökünç*, *sökünç*, *söküş*, *yahıj*, *kit*, *böz*, *kimiş-*, *küdez(il)-*, *tözü/tözi*, *mezih* sözcüklerinin neredeyse her geçtikleri yerde veya özellikle ilk kez karşılaşıldıklarında çevrilmelerinin sebebi, hedef odaklı çeviri ihtiyacıyla ilgili olmalıdır. Peşin bir hükömlle bu tür sözcüklerin hedef kitle tarafından anlaşılmadığı düşünölebilir.

Ayrıca burada pek çok diyalektolojik yorum da yapılabilir. Fakat bu tür yorumlar, bu makalenin odağında olmadığından başka bir çalışma kapsamında incelenmesi planlanmaktadır.

Sonuç

Makalenin temel amacı tarihî metinlerin farklı bir bakış açısıyla ele alınabileceğini vurgulamaktır. Bu

bağlamda, daha önce müstensih ya da istinsah olarak adlandırılan terimlerin çevirmen ya da çeviri eser olarak da ele alınabileceği gösterilmek istenmiştir.

Dolayısıyla, çeviribilimsel açıdan bakıldığında Atebetü'l-Hakayık'ın Topkapı nüshasındaki satır altı çeviriler hem diller arası hem de diliçi çeviri niteliği taşımaktadır. Diliçi çeviri Doğu Türkçesinden Batı Türkçesine doğru, diller arası çeviri ise Türkçeden Farsçaya doğrudur. Ancak hedef odaklı bir değerlendirme yapıldığında bu nüshanın yalnızca “diliçi çeviri” niteliği taşıdığı söylenmelidir. Diller arası bir görüntü sunan çeviriler ise yalnızca dönemin dilsel ve kültürel yapısı gereği Farsçaya olan tutumu ile açıklanabilir. Çünkü Farsça, dönemin popüler veya prestijli dilidir.

Kaynakça

- Akar, A. (2002). Anadolu Beylikleri Döneminde Türk Dili. *Türkler*. Yeni Türkiye Yayınları. C. VII, ss.925-937.
- Akar, A. (2014). Bir Diliçi Aktarma Metni Olarak Mirkatü'l-Cihad. *Uluslararası Gelibolulu Mustafa Âli Çalıştayı Bildirileri 28-29 Nisan 2011*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara, ss. 75-84.
- (RRA) Arat, R. R. (1992). *Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki Atebetü'l-Hakayık*. Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.
- Argunşah, M. & Güner, G. (2015). *Codex Cumanicus*. Kesit Yayınları: İstanbul.
- Argunşah, M. (2019). Harezmi Türkçesiyle Yapılan Kur'an Çevirisinin Beş Nüshası. *TEKE Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2): 654-698.
- Ata, A. (2004). Karahanlı Türkçesi: Türkçe İlk Kur'an Tercümesi (Ryland Nüshası): Giriş-Metin-Notlar-Dizin. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barutçu Ö. S. (2002). Eski Türklerde Dil ve Edebiyat. *Türkler*. Yeni Türkiye Yayınları, C:3, ss.485-501.
- Berk, Ö. (2005). Diliçi Çeviriler: Mai ve Siyah. *Dilbilim*, 14: 139-149.
- Caferoğlu, A. (1958). *Türk Dili Tarihi I*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: İstanbul.
- Çakmak, S. (2019). *Atebetü'l-Hakâyık*. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yayınları: Ankara.
- Çoruk, F. J. G. (2022). *Osmanlı Çeviri Geleneğinde Ermeni Çevirmenler ve Çeviri Sorunları*. Çizgi Kitabevi Yayınları: İstanbul.
- Demirci, J. (1998). Kıpçak Sözlükleri. *Kebikeç*, 6: 145-151.
- Erbil, E. (2020). Nazm-ı Risâle-i Rûmî Ahmed'in Diliçi Çeviri Bağlamında İncelenmesi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü [Basılmamış Yüksek Lisans Tezi]: İstanbul.
- Erbil, E. (2022). Diliçi Çeviri Kavramı ve Teorik ve Uygulamalı Olarak Diliçi Çeviri Üzerine Yapılan Araştırmaların Tanıtımı. *Teoriden Pratiğe Türk Edebiyatında Diliçi Çeviri*, (Hazırlayanlar: Prof. Dr. Sadık Yazar – Prof. Dr. Mücahit Kaçar), Ketebe Yayınları: İstanbul, ss.21-36.
- Ercilasun, A. B. (2004). *Başlangıcından Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Erdağı, B. (2000). *Tuhfe-i Mubarizi (İnceleme-Metin-Sözlük)*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü [Basılmamış Doktora Tezi]: Ankara.
- Ersöz, S. (2019). Bigadiç (Balıkesir) Çepnilerinin Gizli Dili: Dilce. *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları: Eskişehir, ss.670-676.
- İnan, A. (1961). *Kur'an-ı Keîm'in Türkçe Tercemeleri Üzerinde Bir İnceleme*. Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.
- Kanar, M. (2016). *Büyük Türkçe-Farsça Sözlük*. Say Yayınları: İstanbul.
- Kara, M. (1993). Doğu ve Batı Türkçesinde Kur'an Tercüme ve Tefsirleri. *Diyanet İlmî Dergi*, 29(3): 25-36.
- Kızıltan, R. (2000). Tarihte Çeviri Antik Çağdan 19. Yüzyıl Sonuna Kadar Edebi Çeviri Kuramları – 1 Antik Çağdan Barok Çağın Sonuna Kadar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 40(1-2): 71-88.
- Korkmaz, Z. (2013). *Türkiye Türkçesinin Temeli Oğuz Türkçesinin Gelişimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Kök, A. (2004). *Karahanlı Türkçesi Satır-Arası Kur'an Tercümesi (TİEM 73 1v-235v/2) Giriş-İnceleme-Metin-Dizin*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü [Basılmamış Doktora Tezi]: Ankara.
- Kök, A. (2017). Türk Hakanlığı Dönemi İlk Türkçe Satırarası Kur'an Tercümesi TİEM 73: İlmî Keşfi ve İlmî Neşri Meselesi. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 14(3): 191-211.

- Özkan, M. (2002). Selçuklular ve Beylikler Devrinde Türk Dili, *Türkler*. Yeni Türkiye Yayınları, C.:7, ss.899-924.
- Öztürk, Furkan (2009). Diliçi Çeviride Şiirsellik ve Neşatî'nin Bir Gazeli. *Turkish Studies*, 4(6): 360-373.
- Öztürk, R. (2016). Atebetü'l-Hakayık'taki Satır Altı Farsça Çeviriler. *Dil Araştırmaları*, 19: 25-35.
- Sarıtaş, E. (2011). Eski Uygur Türklerinde Tercüme Faaliyetleri Hakkında Kısa Bir Araştırma. *Doğu Araştırmaları*, 7: 5-16.
- Şeşen, R. (1990). On Beşinci Yüzyılda Türkçeye Tercümeleler. *XI. Türk Tarih Kongresi, 05-09 Eylül 1990, III. Cilt*, ss.899-919.
- Tekin, Ş. (1971). Metinlere Dayanarak Eski Türklerde Göçebe (Ötüken) ve Şehir (Hoçu) Medeniyetlerinin Tahlili. *Edebiyat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3: 35-60.
- Tekin, Ş. (2008). Eski Türklerde Tercüme Faaliyetleri. *Türklük Bilgisi Araştırmaları, In Memoriam Şinasi Tekin IV*, 32/II: 99-111.
- Tekin, T. (1997). *Tarih Boyunca Türkçenin Yazımı*. Simurg Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi: İstanbul.
- Tekin, T. (1997). *Türkoloji Eleştirileri*. Simurg: İstanbul.
- Uluşahin, E. (2020). Sabahattin Ali'nin İçimizdeki Şeytan Adlı Yapıtının Farklı Basımdaki Diliçi Versiyonlarının Mukayesesi. *Akademik Hassasiyetler*, 7(13): 431-448.
- Ünlü, S. (2007) Kur'an-ı Kerim'in Türkçe'ye Çevrilmesi ve İlk Türkçe Kur'an Tercümeleleri. *Dini Araştırmalar*, 9(27): 9-56.
- Yazar, S. (2020). Bir Araştırma Sahası Olarak Osmanlı Tercüme Geleneği. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 60(1): 153-178.
- Yazar, S. (2022). Osmanlı Telif Geleneğinde Diliçi Çevirinin Sınırları. *Teoriden Pratiğe Türk Edebiyatında Diliçi Çeviri*, (Hazırlayanlar: Prof. Dr. Sadık Yazar – Prof. Dr. Mücahit Kaçar), Ketebe Yayınları: İstanbul, ss 55-120.
- Yıldırım, K. (2016). Taspar Kagan ve “İlk Tercüme Faaliyetleri” Üzerine Bazı Notlar. *Dil Araştırmaları*, 10(19): 37-52.
- Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü'l-Edeb Hvârizm Türkçesi İle Tercümelî Şuşter Nüshası Giriş, Dil Özellikleri, Metin, İndeks*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Yücel, F. (2020). *Çevirinin Tarihi*. 2. Baskı. Çeviribilim Yayınları: İstanbul.
- Zehtsen, K. K. (2022). Diliçi Çeviri: Bir Tanımlama Denemesi. (Çev: Nil Kurtulan). *Teoriden Pratiğe Türk Edebiyatında Diliçi Çeviri*, (Hazırlayanlar: Prof. Dr. Sadık Yazar – Prof. Dr. Mücahit Kaçar), Ketebe Yayınları: İstanbul, ss 37-54.

08. Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlik ve Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Söz Varlığı Kazanımları Açısından İncelenmesi¹

Adem USDA² & Mustafa ULUOCAK³

APA: Usda, A. & Uluocak, M. (2024). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlik Ve Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Söz Varlığı Kazanımları Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 153-182. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541438>

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinlik ve uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımlarıyla nasıl ilişkilendirilmiş olduğunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulan 5. sınıf Anıttepe, 6. sınıf Ata, 7. sınıf Özgün Yayıncılık ve 8. sınıf MEB Yayınları Türkçe ders kitapları Türkçe Dersi Öğretim Programı'daki (2019) söz varlığı kazanımları çerçevesinde incelenmiştir. Böylece ders kitaplarında yer alan “*etkinlikler, etkinliklerin alt maddeleri, derse hazırlık, bir sonraki derse hazırlık, uyarı, bilgi, sözlük, görseller, tema sonu değerlendirme çalışmaları*” bölümlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'daki (2019) söz varlığı kazanımlarıyla ilişkisi ortaya konulmuştur. Buna göre incelenen ders kitaplarındaki 838 bölümde söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamaların %30'u 6. sınıf, %26'sı 7. sınıf, %25'i 5. sınıf ve %19'u 8. sınıftadır. İncelenen kitaplarda en sık kullanılan kazanımın 167 kullanım ile “*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*” kazanımı, en az kullanılan kazanımın ise 4 kullanım ile “*Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*” kazanımı olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türkçe ders kitaplarındaki 1109 etkinliğin 404'ünün söz varlığına yönelik etkinliklerden oluştuğu görülmüştür. Bu etkinliklerin toplam etkinliklere oranı ise %36'dır. Sınıf düzeyindeki söz varlığı etkinlik sayıları incelendiğinde ise en fazla etkinliğin 123 etkinlikle 7. sınıfta olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı ile ilişkili 18 uygulamanın Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımları açısından bir karşılığı bulunmazken söz varlığına yönelik 24 uygulamanın da Türkçe Dersi Öğretim

¹ **Beyan (Tez):** Bu makale, Adem USDA tarafından 2024 yılında hazırlanan “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Programı (2019) Söz Varlığı Unsurları ve Kazanımları Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 23

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541438>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

² Türkçe Öğretmeni, MEB / MNE (İstanbul, Türkiye), **eposta:** ademusda@yahoo.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0005-0449-0945>, **ROR ID:** <https://ror.org/0o9ga9g46>, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

³ Doç. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Bursa, Türkiye), **eposta:** muluocak@uludag.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9446-453X>, **ROR ID:** <https://ror.org/03tg3eb07>, **ISNI:** 0000 0001 2182 4517, **Crossreff Funder ID:** 501100007628

Programı'nda (2019) belirtilen sınıf düzeylerinden farklı bir sınıf düzeyinde uygulandığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Türkçe eğitimi, ortaokul Türkçe ders kitapları, söz varlığı etkinlikleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019).

Examining The Activities and Practices in Secondary School Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary Acquisitions in The Turkish Language Curriculum (2019) ⁴

Abstract

The aim of this study is to determine how the activities and practices related to vocabulary in secondary school Turkish textbooks are associated with the vocabulary objectives of the Turkish Language Teaching Program (2019). For this purpose, 5th grade Anittepe, 6th grade Ata, 7th grade Özgün Publishing and 8th grade MEB Publishing Turkish textbooks taught in the 2022-2023 academic year were examined within the framework of the vocabulary acquisitions in the Turkish Language Teaching Program (2019). Thus, the relationship between the “activities, sub-items of the activities, preparation for the lesson, preparation for the next lesson, warning, information, dictionary, visuals, end-of-the-theme evaluation studies” sections in the textbooks and the vocabulary acquisitions in the Turkish Curriculum (2019) was revealed. Accordingly, 838 chapters in the textbooks analyzed included practices for vocabulary acquisitions. Of these practices, 30% were in 6th grade, 26% in 7th grade, 25% in 5th grade and 19% in 8th grade. It was observed that the most frequently used outcome in the books examined was “Guesses the meaning of unfamiliar words and word groups by using the context” with 167 uses, and the least frequently used outcome was “Distinguishes the meanings of homophones” with 4 uses. In addition, it was observed that 404 of the 1109 activities in Turkish textbooks consisted of activities related to vocabulary. The ratio of these activities to total activities is 36%. When the number of vocabulary activities at grade level was analyzed, it was seen that the highest number of activities was in the 7th grade with 123 activities. On the other hand, it was observed that 18 practices related to vocabulary in Turkish textbooks had no equivalent in terms of vocabulary achievements in the Turkish Language Teaching Program (2019), while 24 practices related to vocabulary were implemented at a different grade level than the grade levels specified in the Turkish Language Teaching Program (2019).

Keywords: Turkish education, secondary school Turkish textbooks, vocabulary activities, Turkish Language Teaching Program (2019).

⁴ **Statement (Thesis):** This article is part of the master's thesis titled “Turkish Sign Language Media Translation: Aspects of Discourse Ambiguity Observed in Spatial Referencing”. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %23

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 23.09.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541438>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Eğitim, bireylerin toplum yaşamındaki yerlerini almalarını sağlayarak onları duygu, düşünce ve davranışça geliştirmektedir. Bu nedenle bireylerin almış olduğu eğitimin niteliği çok önemlidir. Eğitim-öğretim süreçlerinde özellikle ana dili kullanma becerisi, bireylerin almış olduğu eğitimin niteliğini de belirlemektedir. Çünkü anlama ve anlatma süreçleri ana dili kullanma becerisi ile doğrudan ilişkilidir (M. Calp ve Ş. Calp, 2016). Ayrıca eğitime verilen değer toplumların gelişmişlik düzeyinin ölçütlerindedir. Nitekim gelişmiş olan toplumlara bakıldığında bu toplumlarda eğitimin ön planda olduğu açıkça görülebilmektedir. Yine aynı toplumlarda, eğitim-öğretim süreçlerinin bir parçası olarak görülen eğitim araç ve gereçleri de çağın ihtiyaçlarını karşılayacak niteliklerde ve çeşitliliktedir. Dolayısı ile bu toplumlarda eğitim araç-gereçlerinden olan ders kitapları da eğitim-öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görülmekte ve buna göre hareket edilmektedir (Kılıç, 2020).

Bireylerin eğitim sürecine dâhil olmalarında gereksinim duydukları araçların başında iletişimin temelini oluşturan dilin büyük önemi vardır. Bireyler duygu ve düşüncelerini diğer insanlara dil vasıtası ile aktarırlar (Hengirmen, 2006). Bu da bireylerin sahip olduğu söz varlığı sayesinde gerçekleşir. Kelime hazinesi de denilen söz varlığı, bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır (Korkmaz, 1992, s. 100). Söz varlığının kazanımı, bireylerin ana dili edinim süreciyle başlar. Ana dili, aile ve yakın çevrede öğrenilse de bu gelişigüzel bir biçimde gerçekleştiğinden ana dilinin sistemli ve düzenli olarak öğrenildiği yer okullardır. Bireyler okulda ana dillerinin inceliklerini öğrenirler. Okulda gerçekleşen dil eğitiminde özellikle ana dili öğretimi dersi olan Türkçenin ve Türkçe ders kitaplarının önemli bir payı vardır (Semerci, 2004, s. 49). Nitekim bireyler, Türkçenin en güzel örneklerini ders kitaplarında görmektedir. Ayrıca Türkçe kullanma becerisi üzerinde de ders kitaplarının olumlu katkısı bulunmaktadır. Bu katkının sadece okul yıllarında değil yaşamın her anında kullanılacağı düşünüldüğünde, ders kitaplarının önemi daha net olarak ortaya çıkmaktadır (Öz, 2011).

Okuma, eğitim-öğretim sürecinde söz varlığını geliştiren en önemli faaliyetlerin başında gelmektedir. Öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirilmesi gereken eğitim sürecinde amaçlanan kazanımlara ulaşmak ders kitaplarındaki etkinlikler ile sağlanmaktadır. Nitekim Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma etkinliklerinin, kişisel söz varlığının gelişmesinde etkili bir araç olarak kullanıldığı bilinmektedir. Ayrıca ders kitaplarını söz varlığına açılan kapı olarak gören Demir (2022) de iyi hazırlanmış bir ders kitabını, o dilin önemli eserlerinin sergilendiği bir antoloji olarak görerek ders kitaplarının söz varlığı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Türkçe dersi için oluşturulan hedeflerin başında ana dilinin etkili ve güzel bir biçimde kullanılabilmesine katkı sağlamak gelmektedir. Özellikle Türkçe ders kitaplarındaki metinler, bu hedefe ulaşmada önemli bir araçtır. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarına alınacak olan metinlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra Türkçe dil becerilerini geliştirici nitelikte olmasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca metinlerin düzenlenmesinde sınıf düzeylerine dikkat edilmeli ve farklı sınıf düzeylerinde yer alan metinlerin birbirini destekleyici ve tamamlayıcı nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Eğilmez, 2010).

Gerek ana dili eğitiminde gerekse söz varlığını geliştirmedeki rolü düşünüldüğünde Türkçe ders kitaplarına alınacak olan metinlerin içerdiği söz varlığı unsurları da önem arz etmektedir. Özellikle günlük yaşamın bir parçası olan söz varlığı unsurlarına metinlerde sıkça yer verilmesi gerekir (Daharlı, 2012). Bu söz varlığı unsurlarının dilin zenginliklerine ulaşılmasında önemli bir yeri vardır. Ancak

Büyükhellaç (2014), ders kitaplarında söz varlığının ihmal edildiğini söylemektedir. Yavuz (2020) da özellikle geçmiş yıllarda okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarından bazılarının, söz varlığının önemli unsurları olan atasözü ve deyimler bakımından yeterli düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Lüle Mert (2013) de Türkçe ders kitapları üzerine yapmış olduğu bir çalışmada ders kitaplarında sözcük öğretimine yönelik bir sistemin olmadığından bahsetmektedir. Aslan (2013) ise ders kitaplarına alınacak olan metinlerin ülke çapındaki çalışmalar neticesinde şekillenmesi gerektiğini ancak ülke çapında söz varlığı listeleri bulunmadığı için bunun mümkün olmadığını dile getirmektedir.

İnsanın düşünce evreninin sınırı, anlamını tam ve doğru olarak bildiği sözcükler ile çizilmiştir. Çünkü bireyler anlamını bildiği sözcükler kadar düşünebilmektedir. Dil eğitimi ile bireyler, kullandıkları dilin evrenine girmekte ve yaşamı anlamlandırmaktadır. Ayrıca bireyler kendilerini ifade ederken söz varlığının imkanlarından faydalanmaktadır (Pilav, 2022). Bireylerin bu imkanlardan faydalanabilmeleri için eğitim sisteminde belirli yetkinlikler belirlenmiş ve bu yetkinlikler çerçevesinde hareket edilerek eğitim-öğretim süreci düzenlenmiştir. Belirlenen bu yetkinlikler içerisinde yer alan *ana dilde iletişim* ve *yabancı dillerde iletişim* konusunda başarıya ulaşılmasında söz varlığının önemine vurgu yapılması dikkat çekicidir (MEB, 2019, s. 4). Nitelikli bireylerin sahip olduğu söz dağarcığı, temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamakla beraber temel dil becerilerinin de söz dağarcığını geliştirdiği bilinmektedir (Göçer, 2022). Bu bakımdan özellikle ana dili dersi olan Türkçe ders kitaplarında gerek metinsellik açısından gerekse de ders kitabında yer alan çeşitli uygulama ve çalışmalarda söz varlığı üzerinde düşünülmelidir.

Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı üzerine yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak metinlerdeki sözcük sıklıklarının ve söz varlığı unsurlarının ortaya konulduğu görülmektedir. Bunun yanında ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının öğrencilerin söz dağarcığına etkisi üzerinde de durulmuştur. Yalçın (2005), Kutlu (2006), Kaya (2008), Ekmen (2009), Apaydın (2010), Eğilmez (2010) Turhan (2010), Uludağ (2010), Tolğay (2011), Uluçay (2011), Daharlı (2012), Öz (2012), Uyar (2012), Büyükhellaç (2014) ve Kargın (2019) tarafından yapılan çalışmalar bu çalışmalara örnek gösterilebilir. Ayrıca Türkiye’de Türkçenin söz varlığı üzerine yapılmış lisansüstü tezler üzerine bibliyometrik bir inceleme de mevcuttur (Uluocak, Eroğlu ve Alabay, 2022).

Türkçe ders kitaplarının söz varlığı üzerine yapılan çalışmalarda hangi sözcüklerin ele alınacağı meselesinde araştırmacılar genelde Aksan’ın (2004) söz varlığı sınıflandırmasını referans almaktadırlar. Aksan’ın sınıflandırmasının içeriğini de “temel söz varlığı, deyimler, atasözleri, kalıp (ilişki) sözler, kalıplaşmış sözler, terimler, çeviri ve yabancı sözcükler” oluşturmaktadır. Biz de Türkçe ders kitaplarının söz varlığı unsurlarını incelerken Aksan’ın (2004) sınıflandırmasını referans aldık. Ayrıca Aksan’da yer almayan ancak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde konu edinilen ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) da yer bulan “ikileme, yerel söylem ve konuşma dili unsurları ile özel isimler” incelememize dâhil edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki “etkinlik, derse hazırlık, uyarı, sözlük, bilgi, bir sonraki derse hazırlık, tema sonu değerlendirme çalışmaları” bölümlerinde söz varlığına yönelik hangi etkinliklerin yer aldığını tespit etmek ve bu söz varlığı etkinliklerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) söz varlığı kazanımları ile ne ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koymaktır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma, Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 41) tarafından “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır. Doküman incelemesi ise araştırmaya konu olan olgu ve olayların incelenmesini kapsamaktadır. Ayrıca doküman analizinde bir durum analizi yapılmaktadır. Yani olay ya da olguların geniş betimlemelerinin yapıldığı bu süreçte araştırmacılar olay veya olgulara herhangi bir müdahalede bulunmamakta, var olan durumun adeta fotoğrafını çekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Ekiz, 2009).

Araştırma sürecinde öncelikli olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) söz varlığı kazanımları belirlenmiştir. Bu kazanımların belirlenmesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) her sınıf düzeyinde yer alan “okuma-söz varlığı” başlığı altında bulunan kazanımlar dikkate alınmış olsa da bu kazanımların dışında dinleme, konuşma, okuma-anlama ve yazma beceri alanlarındaki bazı kazanımların da söz varlığı ile ilişkili olduğu görülmüş ve buna göre bir düzenleme yapılmıştır. Ardından söz varlığı kazanımlarının beceri alanlarındaki dağılımı sınıf sınıf ortaya konulmuş ve tablo haline getirilmiştir (Tablo 1). Daha sonra 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan “*etkinlik, etkinliğin alt maddesi, derse hazırlık, bir sonraki derse hazırlık, uyarı, bilgi, sözlük, görsel, tema sonu değerlendirme çalışmaları*” bölümleri analiz edilmiş ve bu bölümlerde yer alan söz varlığına yönelik etkinlik ve uygulamalar belirlenmiş ve sıklıkları ortaya konulmuştur. Ardından bu etkinlik ve uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) söz varlığı kazanımları ile ne ölçüde ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar word ve excel programlarında tablo ve grafik biçimlerinde düzenlenerek somutlaştırılmış ve çeşitli yorumlarda bulunularak sonuca varılmıştır.

Tablo 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan söz varlığı kazanımlarının ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki ve beceri alanlarına göre dağılımı

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDAKİ (2019) SÖZ VARLIĞI KAZANIMLARI	Kazanımların Sınıflara Göre Dağılımı			
	SINIF DÜZEYİ			
BECERİLER	5	6	7	8
DİNLEME/ İZLEME				
Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. (<i>Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i>)	*	*	*	*
KONUŞMA				
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	*	*	*	*
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	*	*	*	*
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 5. Sınıf: (<i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>) 6. Sınıf: (<i>Ama, fakat, ancak ve lakin bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>) 7. Sınıf: (<i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>)	*	*	*	*
OKUMA (SÖZ VARLIĞI)				

Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmalarını sağlar. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmasını teşvik edilir.	*	*	*	*
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	*	*	*	
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	*			
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	*			
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	*			
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	*			
Yapım ekinin işlevlerini açıklar. (Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.)	*			
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. 6. Sınıf: İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. 7. Sınıf: (a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.)		*	*	
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		*		
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		*		
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		*		
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		*		
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		*		
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. 6. Sınıf: (Ama, fakat, ancak ve lakin bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerini kullanmalarını sağlar.) 7. Sınıf: (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.) 8. Sınıf: (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.)		*	*	*
Metindeki söz sanatlarını tespit eder. 7. Sınıf: (Kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.) 8. Sınıf: (Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.)			*	*
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			*	
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar			*	
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. 7. Sınıf: (İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.)			*	
Anlatım bozukluklarını tespit eder. 7. Sınıf: (Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.) 8. Sınıf: (Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.)			*	*
Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				*
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. (Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.)				*
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.				*
OKUMA (ANLAMA)				
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan	*			

katkısını değerlendirir. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.)				
Metindeki söz sanatlarını tespit eder. 5. Sınıf: (Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.) 6. Sınıf: Konuşurma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.	*	*		
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	*			
YAZMA				
Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	*	*	*	*
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	*	*	*	*
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. 5. Sınıf: (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.) 6. Sınıf: (Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır.) 7. Sınıf: (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.) 8. Sınıf: (Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.)	*	*	*	*
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.			*	
SINIF DÜZEYLERİNDEKİ TOPLAM SÖZ VARLIĞI KAZANIMI SAYISI	17	17	17	14

Tablo 1’de Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan söz varlığı ile ilişkilendirilen kazanımların ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerindeki dağılımı gösterilmiştir. Bu kazanımlar incelendiğinde sınıf düzeylerindeki dağılımlarının düzenli olduğu görülmektedir. Söz varlığı ile ilişkilendirilen bu kazanımların konusunun genel olarak deyim, atasözü, özdeyiş gibi söz varlıklarından; isim, sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç, ünlem, fiil, ek fiil ve fiilimsi gibi sözcük türlerinden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca kelimelerin kök ve ekleri, yapıları, anlamları ile söz sanatları, anlatım biçimleri ve anlatım bozukluğu bu kazanımlarda üzerinde durulan konulardandır. Tabloda, söz varlığı konularına yönelik bazı kazanımların içerikleri sınıf düzeylerinde farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca bazı söz varlığı kazanımları, ufak değişiklikler ile birlikte yine aynı sınıf düzeyinde farklı beceri alanı ile ilişkili olarak karşımıza çıkabilmektedir. Örneğin 5. sınıf düzeyinde, *geçiş ve bağlantı* ifadelerine yönelik kazanımlar hem konuşma hem okuma (söz varlığı-anlama) hem de yazma beceri alanlarına yönelik kazanımlar içerisinde bulunmaktadır.

Araştırmanın Önemi

Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurları ile ilgili araştırmalar daha çok sözcük sıklıklarının tespit edilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak söz varlığı unsurlarının Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler bakımından incelenmesi konusunda Yavuz (2020) dışında pek çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Yavuz (2020) da söz konusu çalışmasında sadece 6. sınıf düzeyini incelemiştir. Bu bakımdan bu araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) söz varlığı ile ilişkili kazanımların ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik, etkinliğin alt maddesi, derse hazırlık, bir sonraki derse hazırlık, uyarı, bilgi, sözlük, görsel, tema sonu değerlendirme çalışmaları gibi çeşitli bölümlerindeki kullanım sıklıklarını ortaya koymasından, yine söz varlığı ile ilişkili kazanımların Türkçe ders kitapları içerisindeki temalarda ve bu temalarda yer verilen metinlerde ne düzeyde kullanıldığını karşılaştırmalı olarak göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca söz varlığı ile ilişkili kazanımların kullanım sıklığını bütün sınıf düzeylerinde karşılaştırmalı olarak incelenmesi bakımından önem arz etmektedir.

İncelenen Dokümanlar

MEB tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulması tavsiye edilen ve onaylanan ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları, araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Bu ders kitapları Tablo 2’de ifade edildiği gibidir.

Tablo 2: Araştırmada incelenen Türkçe ders kitapları

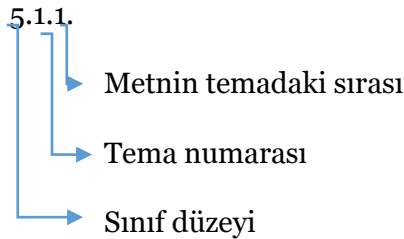
Ders Kitapları	Yayınevi	Yazar/Yazarlar	Yayın Yılı
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anıttepe Yayıncılık	Şule Çapraz BARAN / Elif DİREN	2022
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Ata Yayıncılık	Mehmet Ozan SARIBOYACI	2022
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Özgün Yayıncılık	Hilal ERKAL / Mehmet ERKAL	2022
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	MEB Yayınları	Hilal ESENLİOĞLU / Sıdıka SET/ Ayşe YÜCE	2022

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırmada; 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan “okuma ve dinleme/izleme metinleri (toplam 128 metin) ile ilişkili toplam 1109 etkinlik” ile birlikte metinlerle ilişkili olan “derse hazırlık, uyarı, sözlük, bilgi, bir sonraki derse hazırlık bölümleri ile tema sonu değerlendirme çalışmalarındaki” söz varlığı unsurlarına yönelik etkinlik ve uygulamalar tespit edilmiş ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımları ile ilişkisi belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek grafik ve tablo biçimlerinde karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

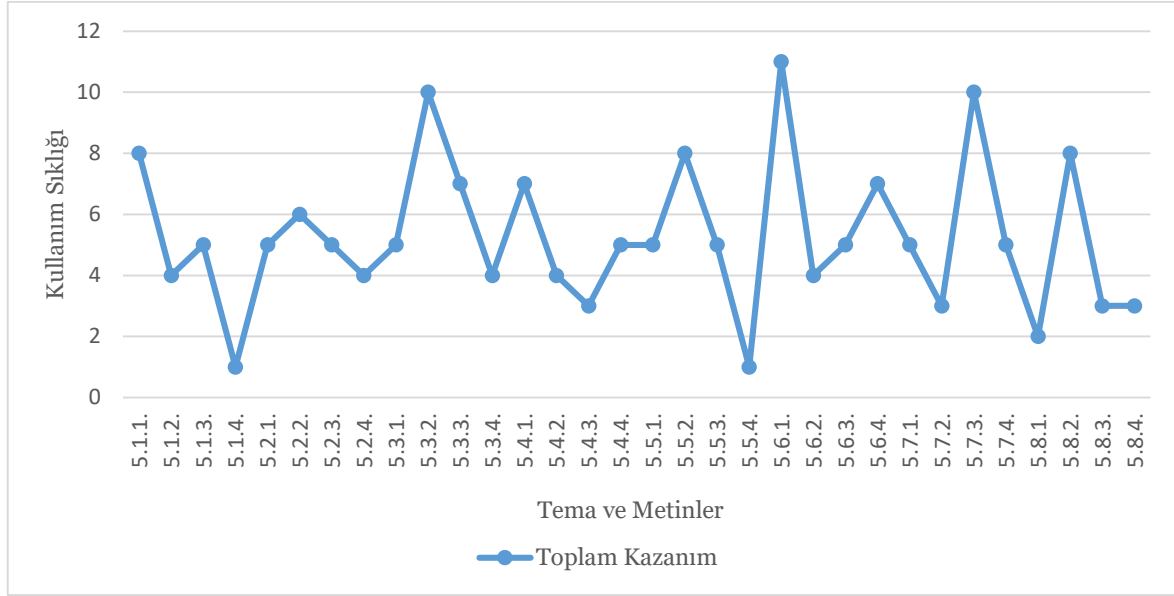
Bulgular

Bu bölümdeki grafiklerde **5.1.1.** / **5.1.2.** gibi sayısal ifadelerden ilki soldan sağa olmak üzere: İlki sınıf düzeyini, ikincisi tema numarasını ve üçüncüsü temadaki metnin sırasını göstermektedir.



5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Yönelik Uygulamaların Tema ve Metinlere Göre Dağılımı

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin *etkinlikleri*, *etkinliklerin alt maddeleri*, *hazırlık çalışmaları* incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde 168 uygulamanın söz varlığı kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.



Grafik 1: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların tema ve metinlere göre dağılımı

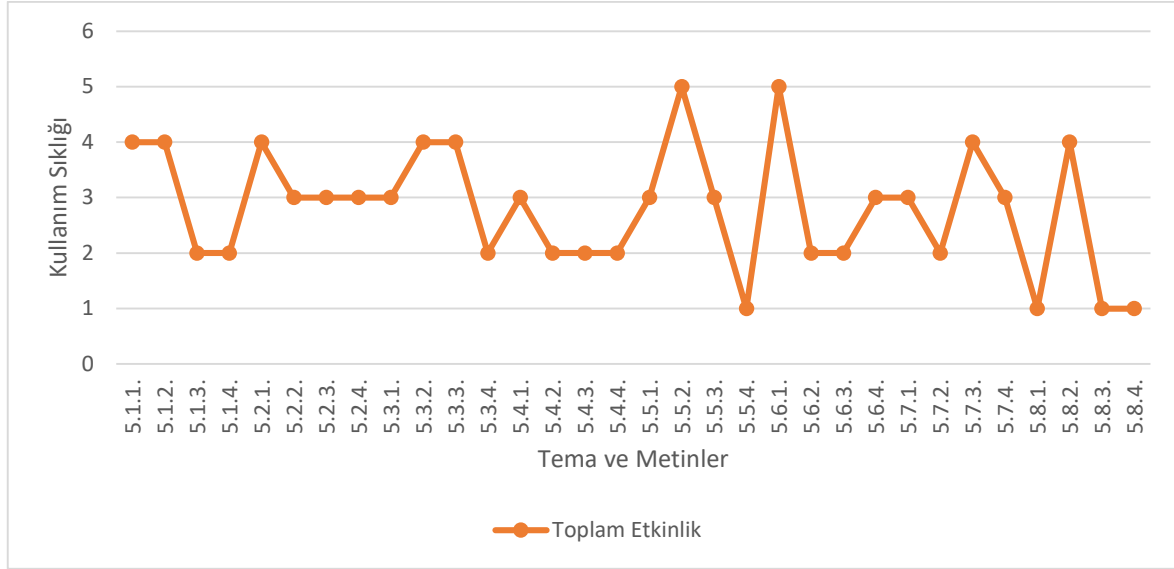
Grafik 1 incelendiğinde, söz varlığı kazanımlarının metinlere göre dağılımında düzensizlik olduğu görülmektedir. Bazı metinlerde (4. tema 2. metin) 14 kazanım bulunmaktayken bazılarında (2. tema 4. metin) 1 kazanım bulunmaktadır. Ayrıca söz varlığı kazanımlarına yönelik olan uygulamaların özellikle dinleme/izleme metinlerinde belirgin bir şekilde düşüş gösterdiği de tespit edilmiştir. Özellikle dinleme/izleme metinlerinden oluşan 1. tema 4. metin ve 5. tema 4. metinde söz varlığı kazanımına yönelik 1 uygulamanın olması dikkat çekicidir.

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Sağlık ve Spor” (6. Tema) teması, toplam 27 kazanım ile söz varlığı kazanımlarının en yoğun olduğu temadır. Bu temayı sırasıyla 26 kazanım ile “Doğa ve Evren” (3. Tema) teması, 23 kazanım ile “Erdemler” (7. Tema) teması, 20 kazanım ile “Millî Mücadele ve Atatürk” (2. Tema) teması, 19 kazanım ile “Millî Kültürümüz” (4. Tema) ve “Vatandaşlık” (5. Tema) temaları, 18 kazanım ile “Birey ve Toplum” (1. Tema) teması, 16 kazanım ile “Bilim ve Teknoloji” (8. Tema) teması izlemektedir.

Ayrıca 6. temanın 1. metni (11), 3. temanın 2. metni (10) ve 7. temanın 3. metni (10) söz varlığına yönelik kazanımların en yoğun olduğu metinlerdir. Söz varlığı kazanımlarının en az olduğu metinler ise 1. temanın 4. metni (1) ile 5. temanın 4. metnidir (1). Her iki metnin de dinleme/izleme metni olması dikkat çekicidir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Uygulamalarının Tema ve Metinlerdeki Etkinliklere Göre Dağılımı

5. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam 323 etkinliğin 90’ı (%27,86) söz varlığına yönelik uygulamalar içermektedir.



Grafik 2: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığına yönelik uygulamaların tema ve metinlerdeki etkinliklere göre dağılımı

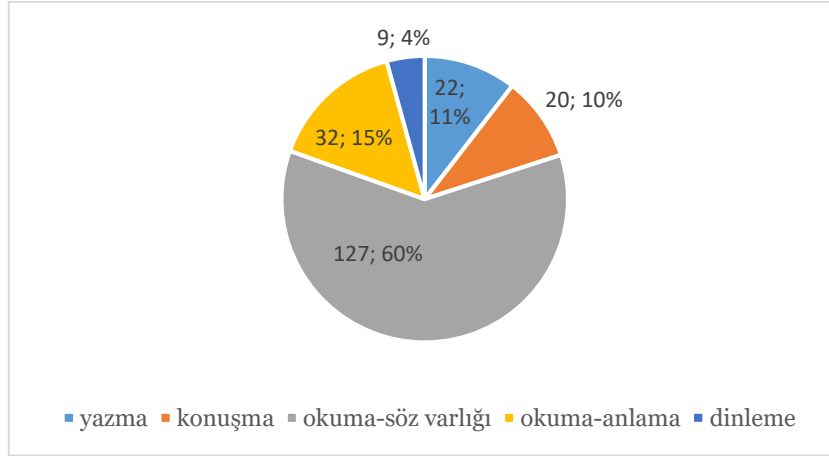
Grafik 2'ye göre, 5. sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığına yönelik uygulamaların yer aldığı etkinlik sayısının en yoğun olduğu tema, toplam 13 etkinlik ile “Millî Mücadele ve Atatürk” (2. Tema) ve “Doğa ve Evren” (3. Tema) temalarıdır. Bu temaları sırasıyla, 12 etkinlik ile “Birey ve Toplum” (1. Tema), “Vatandaşlık” (5. Tema), “Sağlık ve Spor” (6. Tema) ve “Erdemler” (7. Tema) temaları, 9 etkinlik ile “Millî Kültürümüz” (4. Tema) teması, 7 etkinlik ile “Bilim ve Teknoloji” (8. Tema) teması izlemektedir.

5. temanın 2. metni ile 6. temanın 1. metni söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların yer aldığı etkinliklerin en yoğun olduğu metinlerdir. Bu etkinliklerin en az olduğu metinler ise toplam 1 etkinlik ile 5. temanın 4. metni, 8. temanın 1, 3 ve 4. metinleridir. Bu metinlerin ikisinin dinleme/izleme metni olması dikkat çekicidir.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Kazanımlarının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

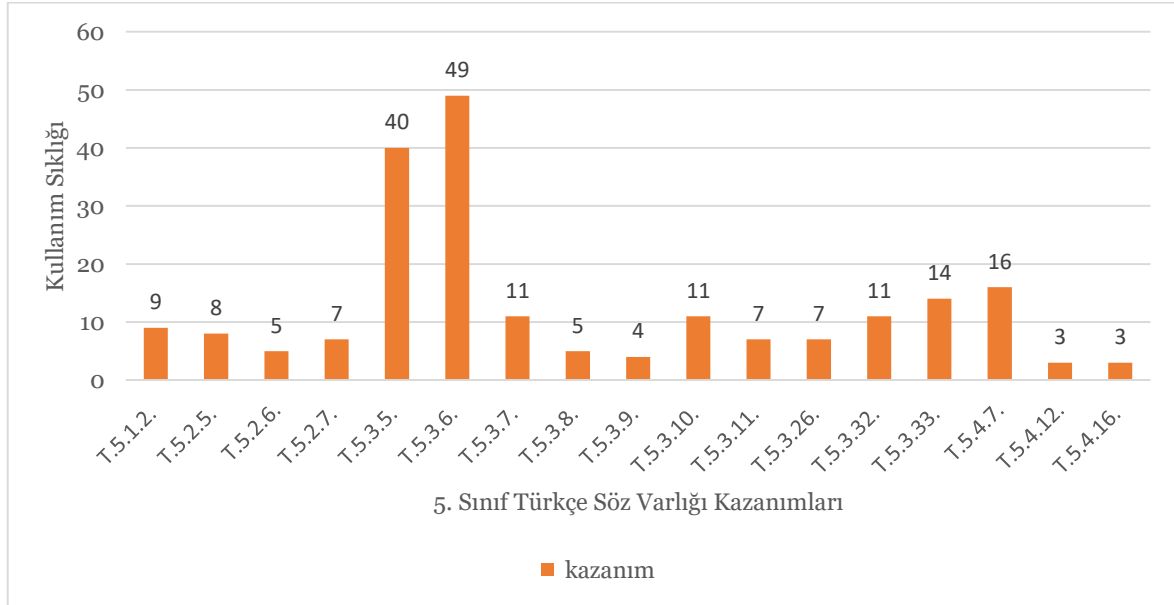
Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içerisinde 5. sınıfa yönelik olarak 17 söz varlığı kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 1'i dinleme/izleme, 10'u okuma, 3'ü konuşma ve 3'ü de yazma beceri alanlarına yönelik uygulamalar içermektedir.

Bu bölümdeki grafiklere (Grafik 3 ve 4) tema sonu çalışmalarında tespit edilen veriler dahil edilmiştir.



Grafik 3: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının beceri alanlarına göre dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5. sınıf söz varlığı kazanımlarının %75'i okuma (%60 okuma-söz varlığı, %15 okuma-anlama), %11'i yazma, %10'u konuşma ve %4'ü dinlenme-izleme beceri alanlarına yöneliktir. Ayrıca tespit edilen bu kazanımların kullanım sıklıkları Grafik 4'te gösterilmiştir.



Grafik 4: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının kullanım sıklıkları

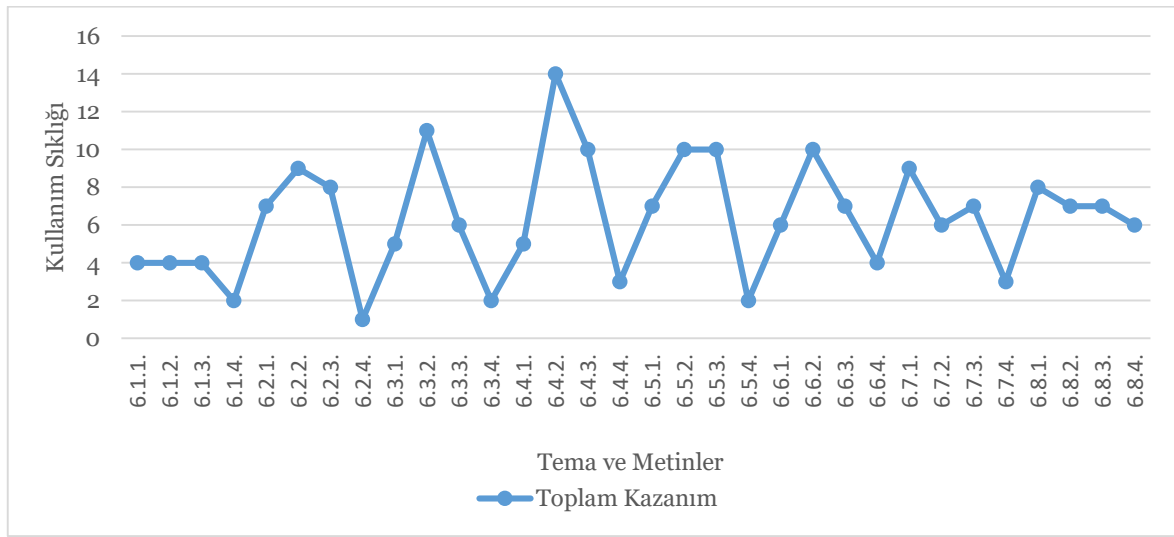
Grafik 4'e göre, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının toplam uygulama sıklık sayısı 210'dur. Bu kazanımlardan 9'u dinlenme/izleme, 20'si konuşma, 159'u okuma (okuma-söz varlığı bölümünde 127, okuma-anlama bölümünde 32) ve 22'si yazma beceri alanına yönelik uygulamalar içermektedir.

Ayrıca bu kazanımların kullanım sıklıklarının farklı olduğu görülmektedir. Kimi kazanımlar çok sık kullanılırken kimi kazanımlar az kullanılmıştır. Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında en sık kullanılan kazanım, 49 kullanım sıklığına sahip olan "T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler." kazanımıdır. Bu kazanımı sırasıyla 40 kullanım sıklığı ile "T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği

kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ve 16 kullanım sıklığı ile “T.5.4.7.Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımları takip etmektedir. En az kullanım sıklığına sahip olan kazanım ise 3 kullanım ile “T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır” ve “T.5.4.12.Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımlarıdır. Bu kazanımları 4 kullanım sıklığı ile “T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.” kazanımı takip etmektedir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Yönelik Uygulamaların Tema ve Metinlere Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin *etkinlikleri, etkinliklerin alt maddeleri, hazırlık çalışmaları, uyarıları, bilgi bölümleri ve görselleri* incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde 205 uygulamanın söz varlığı kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.



Grafik 5: 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların tema ve metinlere göre dağılımı

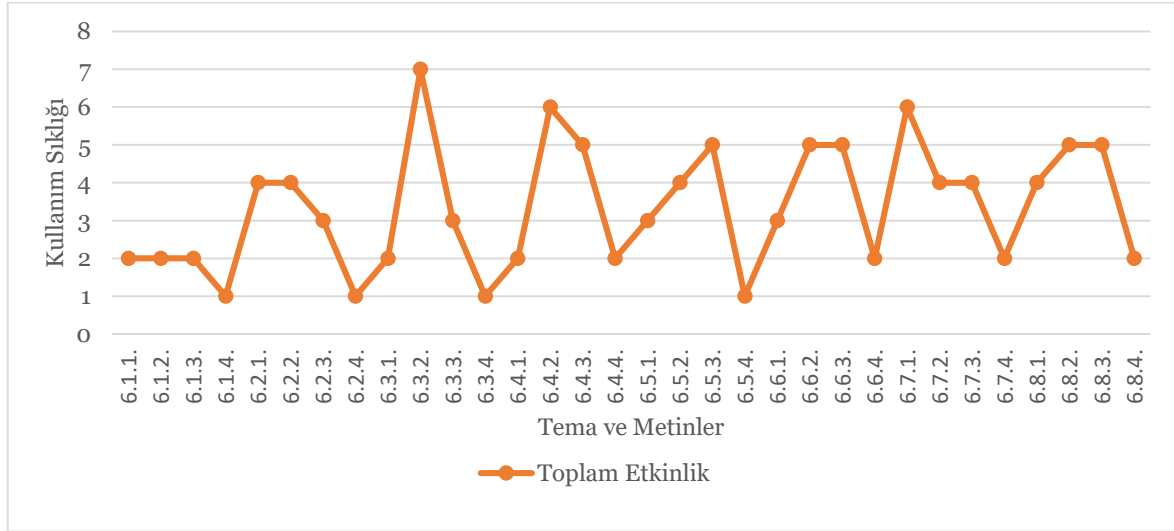
Grafik 5 incelendiğinde, söz varlığı kazanımlarının metinlere göre dağılımında düzensizlik olduğu görülmektedir. Bazı metinlerde (4. tema 2. metin) 14 kazanım bulunmaktayken bazılarında (2. tema 4. metin) 1 kazanım bulunmaktadır. Ayrıca söz varlığı kazanımlarına yönelik olan uygulamaların özellikle dinleme/izleme metinlerinde belirgin bir şekilde düşüş gösterdiği de tespit edilmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Millî Kültürümüz” (4. Tema) teması, toplam 32 kazanım ile söz varlığı kazanımlarının en yoğun olduğu temadır. Bu temayı sırasıyla 29 kazanım ile “Doğa ve Evren” (5. Tema) teması, 28 kazanım ile “Sağlık ve Spor” (8. Tema) teması, 27 kazanım ile “Sanat” (6. Tema) teması, 25 kazanım ile “Birey ve Toplum” (2. Tema) ve “Bilim ve Teknoloji” (7. Tema) temaları, 24 kazanım ile “Millî Mücadele ve Atatürk” (3. Tema) teması, 14 kazanım ile “Erdemler” (1. Tema) teması izlemektedir.

Ayrıca 4. temanın 2. metni (14) ve 5. temanın 3. metni (11) söz varlığına yönelik kazanımların en yoğun olduğu metinlerdir. Söz varlığına yönelik kazanımların en az yer aldığı metinler ise 2. temanın 4. metni (1), 1. temanın 4. metni (2), 3. temanın 4. metni (2) ile 5. temanın 4. metni (2)'dir. Metinlerin tamamının dinleme/izleme metni olması dikkat çekicidir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Uygulamalarının Tema ve Metinlerdeki Etkinliklere Göre Dağılımı

6. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam 265 etkinliğin 107'si (%40,3) söz varlığına yönelik uygulamalar içermektedir.



Grafik 6: 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığına yönelik uygulamaların tema ve metinlerdeki etkinliklere göre dağılımı

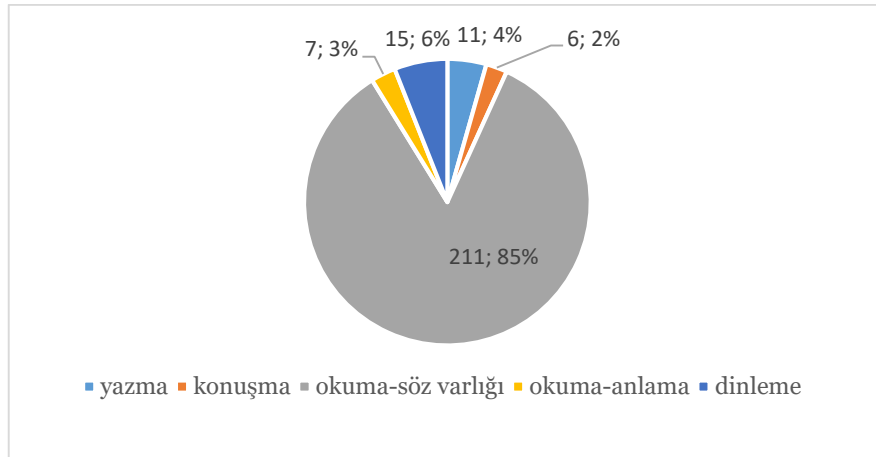
Grafik 6'ya göre, 6. sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların yer aldığı etkinlik sayısının en yoğun olduğu tema toplam 16 etkinlik ile “Bilim ve teknoloji” (7. Tema) ve “Sağlık ve Spor” (8. Tema) temalarıdır. Bu temaları sırasıyla, 15 etkinlik ile “Millî Kültürümüz” (4. Tema) ve “Sanat” (6. Tema) temaları, 13 etkinlik ile “Millî Mücadele ve Atatürk” (3. Tema) ve “Doğa ve Evren” (5. Tema) temaları, 12 etkinlik ile “Birey ve Toplum” (2. Tema) teması, 7 etkinlik ile “Erdemler” (1. Tema) teması izlemektedir.

3. temanın 2. metni (7), 4. temanın 2. metni (6) ve 7. temanın 1. metni (6) söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların yer aldığı etkinliklerin en yoğun olduğu metinlerdir. Bu etkinliklerin en az olduğu metinler ise toplam 1 etkinlik ile 1. temanın 4. metni, 2. temanın 4. metni, 3. temanın 4. metni ve 5. temanın 4. metnidir. Bu metinlerin dinleme/izleme metni olması bakımından dikkat çekicidir.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Kazanımlarının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

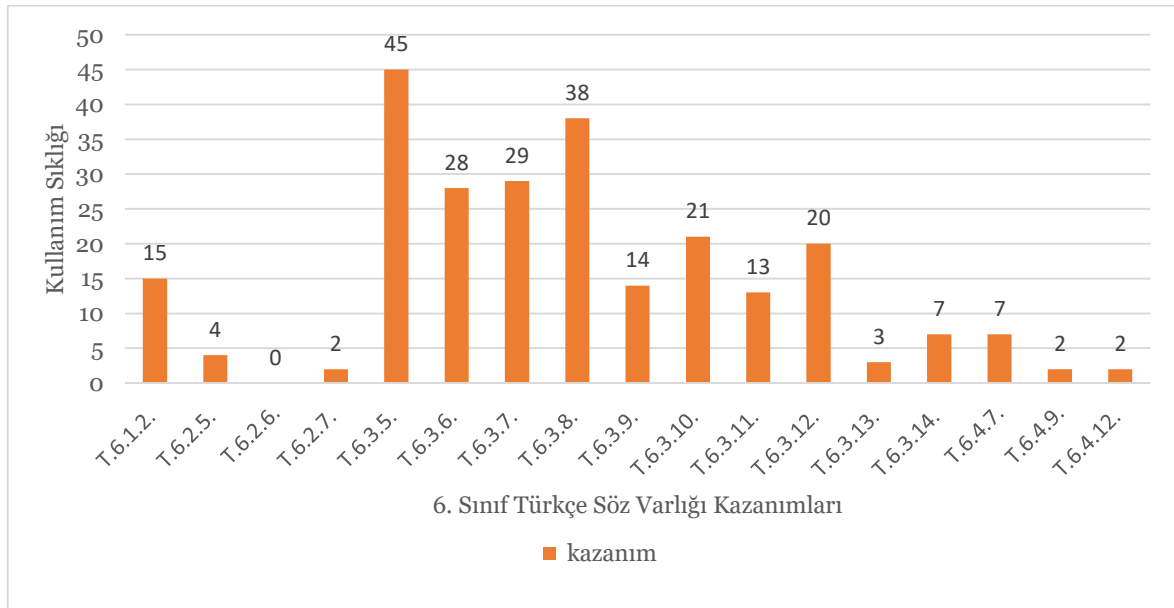
Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içerisinde 6. sınıfa yönelik olarak 17 söz varlığı kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 1'i dinleme/izleme, 3'ü konuşma, 10'u okuma ve 3'ü de yazma beceri alanlarına yönelik uygulamalar içermektedir.

Bu bölümdeki grafiklere (Grafik 7 ve 8) tema sonu çalışmalarında tespit edilen veriler dahil edilmiştir.



Grafik 7: 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının beceri alanlarına göre dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 6. sınıf söz varlığı kazanımlarının %88'i okuma (%85 okuma-söz varlığı, %3 okuma-anlama), %4'ü yazma, %2'si konuşma ve %6'sı dinlenme-izleme beceri alanlarına yöneliktir.



Grafik 8: 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının kullanım sıklıkları

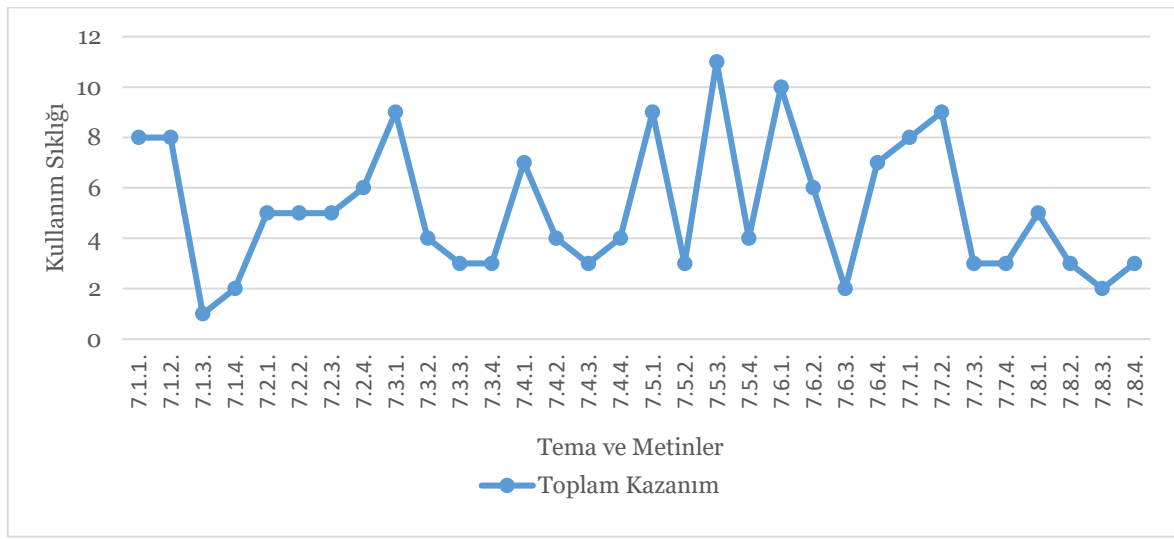
Grafik 8'e göre, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının toplam uygulama sıklık sayısı 250'dir. Bu kazanımlardan 15'i dinlenme/izleme, 6'sı konuşma, 218'i okuma (okuma-söz varlığı bölümünde 211, okuma-anlama bölümünde 7) ve 11'i yazma beceri alanında yer almaktadır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında en sık kullanılan kazanım, 45 kullanım sıklığına sahip olan "T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımıdır. Bu kazanımı sırasıyla 38 kullanım sıklığı ile "T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar." ve 29 kullanım sıklığı ile "T.6.3.7. T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur." kazanımları takip etmektedir.

En az kullanım sıklığına sahip olan kazanım ise 0 (sıfır) kullanım sıklığı ile “T.6.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımıdır. Bu kazanımı 2 kullanım sıklığı ile “T.6.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.”, “T.6.4.9. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” ve “T.6.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımları takip etmektedir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Yönelik Uygulamaların Tema ve Metinlere Göre Dağılımı

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin *etkinliklerin alt maddeleri, hazırlık çalışmaları, uyarıları ve bilgi bölümleri* incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde 165 uygulamanın söz varlığı kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.



Grafik 9: 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların tema ve metinlere göre dağılımı

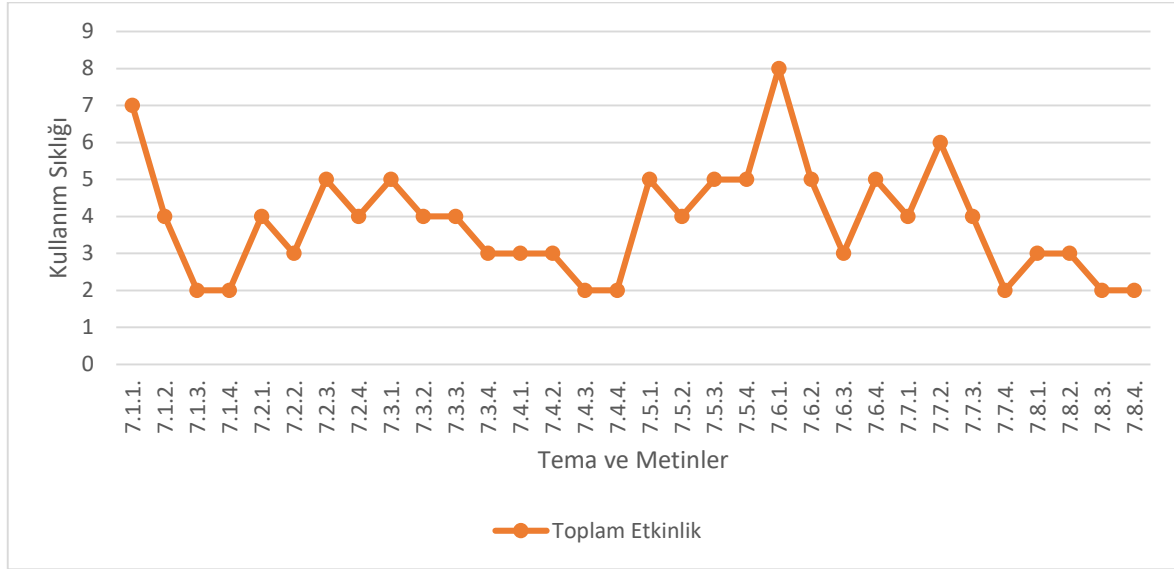
Grafik 9 incelendiğinde, söz varlığı kazanımlarının metinlere göre dağılımında düzensizlik olduğu görülmektedir. Bazı metinlerde (5. tema 3. metin) 11 kazanım bulunmaktayken bazılarında (1. tema 3. metin) 1 kazanım bulunmaktadır.

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Doğa ve Evren” (5. Tema) teması, toplam 27 kazanım ile söz varlığı kazanımlarının en yoğun olduğu temadır. Bu temayı sırasıyla 25 kazanım ile “Sanat” (6. Tema) teması, 23 kazanım ile “Kişisel Gelişim” (7. Tema) teması, 21 kazanım ile “Millî Mücadele ve Atatürk” (2. Tema) teması, 19 kazanım ile “Erdemler” (1. Tema) ve “Duygular” (3. Tema) temaları, 18 kazanım ile “Millî Kültürümüz” (4. Tema) teması, 13 kazanım ile “Bilim ve Teknoloji” (8. Tema) teması izlemektedir.

Ayrıca 5. temanın 3. metni (11) ve 6. temanın 1. metni (10) söz varlığı kazanımlarının en yoğun olduğu metinlerdir. Kazanımların en az olduğu metinler ise 1. temanın 3. metni (1), 1. temanın 4. metni (2) ve 8. temanın 3. metnidir (2).

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Uygulamalarının Tema ve Metinlerdeki Etkinliklere Göre Dağılımı

7. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam 268 etkinliğin 123'ü (%45,90), söz varlığına yönelik uygulamalar içermektedir.



Grafik 10: 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığına yönelik uygulamaların tema ve metinlerdeki etkinliklere göre dağılımı

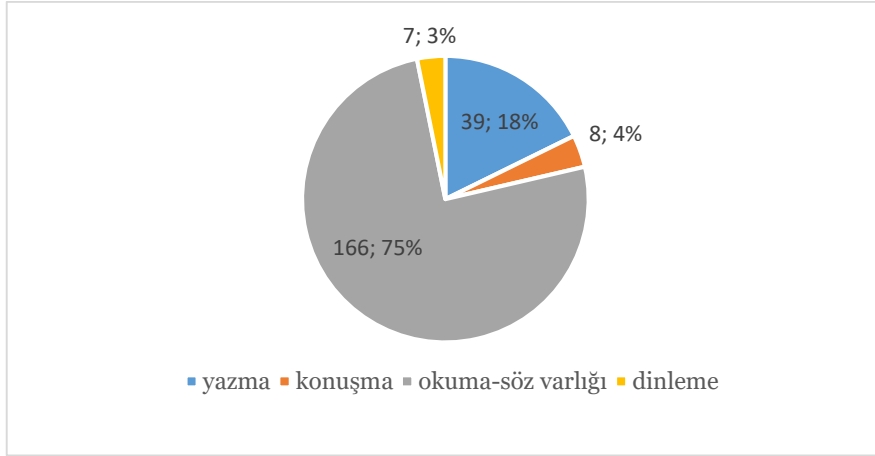
Grafik 10'a göre, 7. sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların yer aldığı etkinlik sayısının en yoğun olduğu tema toplam 21 etkinlik ile "Sanat" (6. Tema) temasıdır. Bu temayı sırasıyla, 19 etkinlik ile "Doğa ve Evren" (5. Tema) teması, 16 etkinlik ile "Millî Mücadele ve Atatürk" (2. Tema), "Duygular" (3. Tema) ve "Kişisel Gelişim" (7. Tema) temaları, 15 etkinlik ile "Erdemler" (1. Tema) teması, 10 etkinlik ile "Millî Kültürümüz" (4. Tema) ve "Bilim ve Teknoloji" (8. Tema) temaları izlemektedir.

6. temanın 1. metni (8), 1. temanın 1. metni (7) ve 7. temanın 2. metni (6) söz varlığı etkinliklerinin en yoğun olduğu metinlerdir. Bu etkinliklerin en az olduğu metinler ise 1. temanın 3 ve 4. metni (2), 4. temanın 3 ve 4. metni (2), 7. temanın 4. metni (2) ve 8. temanın 3 ve 4. metnidir (2).

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Kazanımlarının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

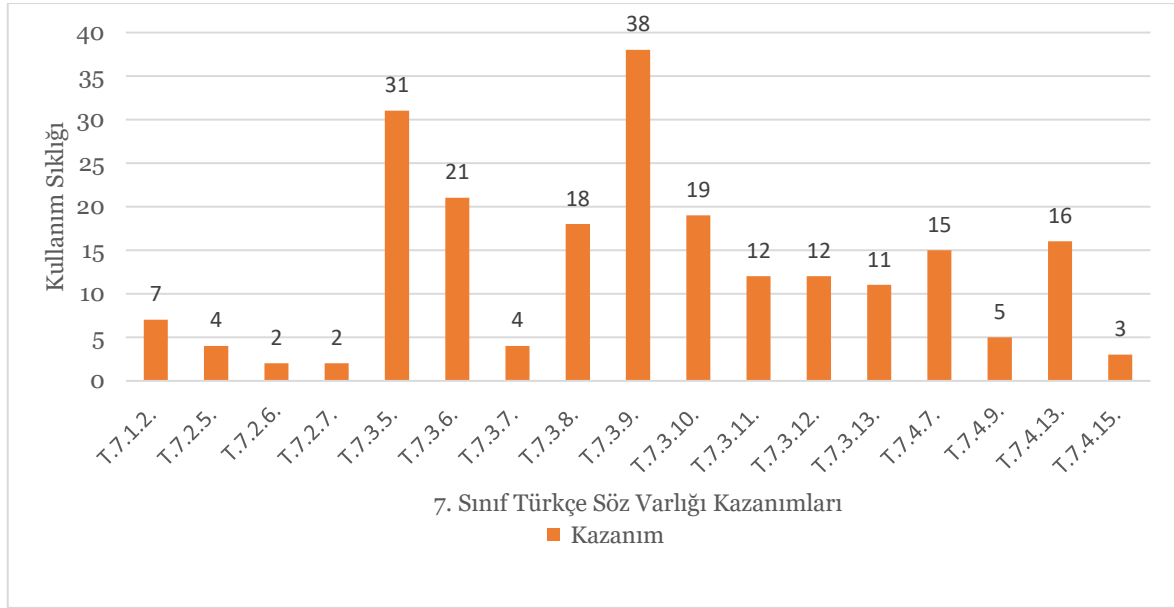
Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içerisinde 7. sınıfa yönelik olarak 17 söz varlığı kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 1'i dinleme/izleme, 10'u okuma, 3'ü konuşma ve 3'ü de yazma beceri alanlarına yönelik uygulamalar içermektedir.

Bu bölümdeki grafiklere (Grafik 11 ve 12) tema sonu çalışmalarında tespit edilen veriler dahil edilmiştir.



Grafik 11: 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının beceri alanlarına göre dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 7. sınıf söz varlığı kazanımlarının %75'i okuma (okuma-söz varlığı), %18'i yazma, %4'ü konuşma ve %3'ü dinlenme-izleme beceri alanlarına yöneliktir.



Grafik 12: 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının kullanım sıklıkları

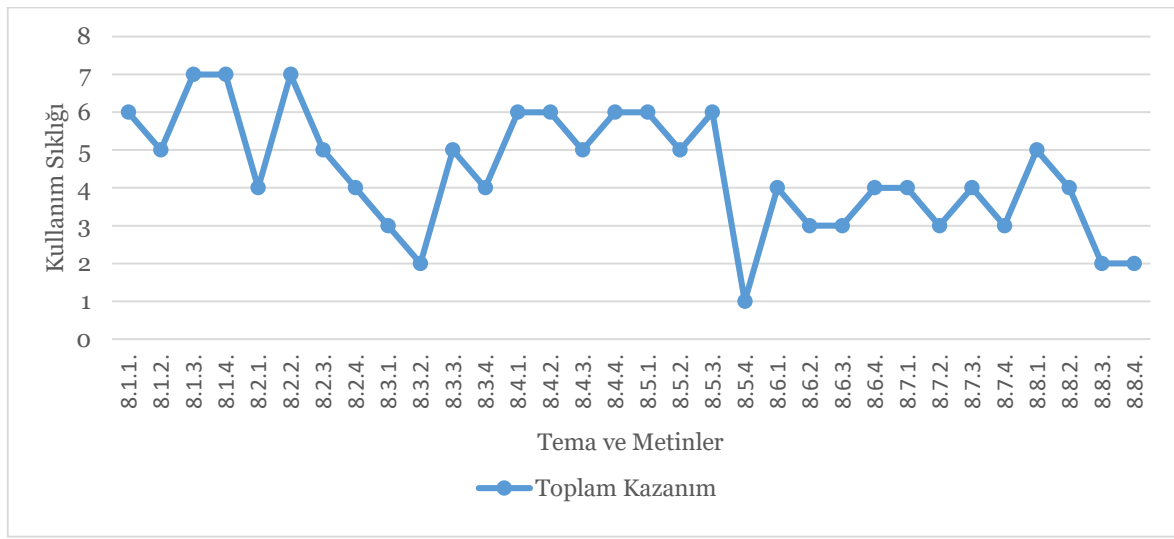
Grafik 12'ye göre, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının toplam uygulama sıklık sayısı 220'dir. Bu kazanımlardan 7'si dinlenme/izleme, 8'i konuşma, 166'sı okuma, (okuma-söz varlığı bölümünde) ve 39'u yazma beceri alanında yer almaktadır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında en sık kullanılan kazanım, 38 kullanım sıklığına sahip olan, “T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur. b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.” kazanımıdır. Bu kazanımı sırasıyla 31 kullanım sıklığı ile “T.7.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ve 21 kullanım sıklığı ile “T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” kazanımları takip etmektedir. En az kullanım sıklığına sahip olan kazanım ise 2 kullanım ile “T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” ve “T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı

dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” kazanımlarıdır. Bu kazanımları 3 kullanım sıklığı ile “T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.”, 4 kullanım sıklığı ile “T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” ve “T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımları takip etmektedir.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Söz Varlığı Kazanımlarına Yönelik Uygulamaların Tema ve Metinlere Göre Dağılımı

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin *etkinlikleri*, *etkinliklerin alt maddeleri*, *hazırlık çalışmaları*, *uyaruları*, *bilgi ve sözlük bölümleri* incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde 141 uygulamanın söz varlığı kazanımları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir.



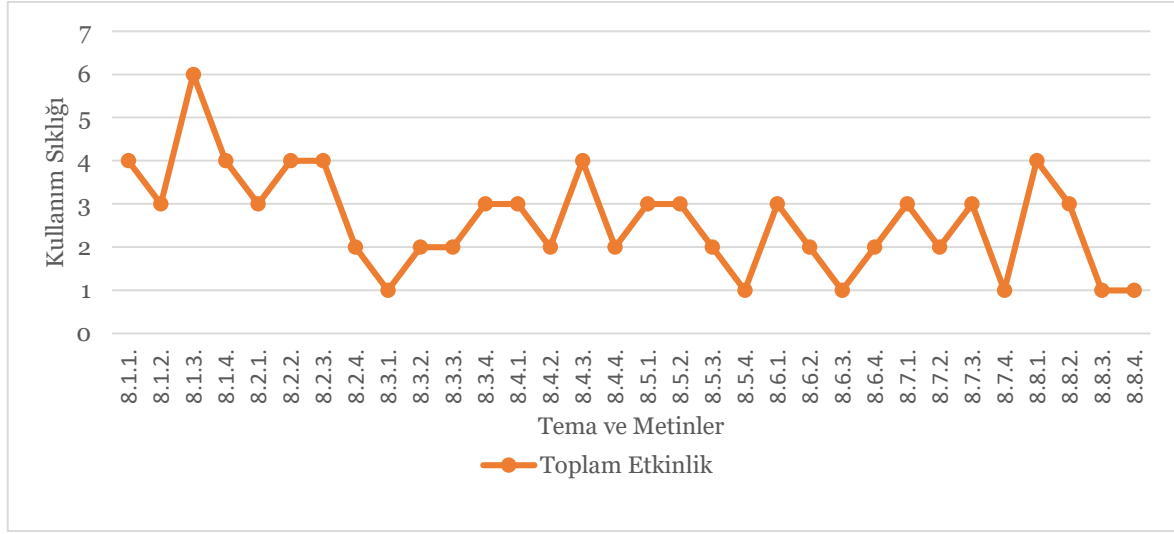
Grafik 13: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların tema ve metinlere göre dağılımı

Grafik 13 incelendiğinde, söz varlığı kazanımlarının metinlere göre dağılımında düzensizlik olduğu görülmektedir. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki “Erdemler” (1. Tema) teması, toplam 25 kazanım ile söz varlığı kazanımlarının en yoğun olduğu temadır. Bu temayı sırasıyla 23 kazanım ile “Birey ve Toplum” (4. Tema) teması, 20 kazanım ile “Millî Mücadele ve Atatürk” (2. Tema) teması, 18 kazanım ile “Zaman ve Mekân” (5. Tema) teması, 14 kazanım ile “Bilim ve Teknoloji” (3. Tema), “Millî Kültürümüz” (6. Tema) ve “Doğa ve Evren” (7. Tema) temaları, 13 kazanım ile “Vatandaşlık” (8. Tema) teması izlemektedir.

Ayrıca 1. temanın 3. metni (7), 2. temanın 2. metni (7) söz varlığına yönelik kazanımların en yoğun olduğu metinlerdir. Kazanımların en az olduğu metinler ise 5. temanın 4. metni (1), 3. temanın 2. metni (2), 8. temanın 3. metni (2) ve 8. temanın 4. metnidir (1).

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Uygulamalarının Tema ve Metinlerdeki Etkinliklere Göre Dağılımı

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam 253 etkinliğin 84’ü (%33,20), söz varlığına yönelik uygulamalar içermektedir.



Grafik 14: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığına yönelik uygulamaların tema ve metinlerdeki etkinliklere göre dağılımı

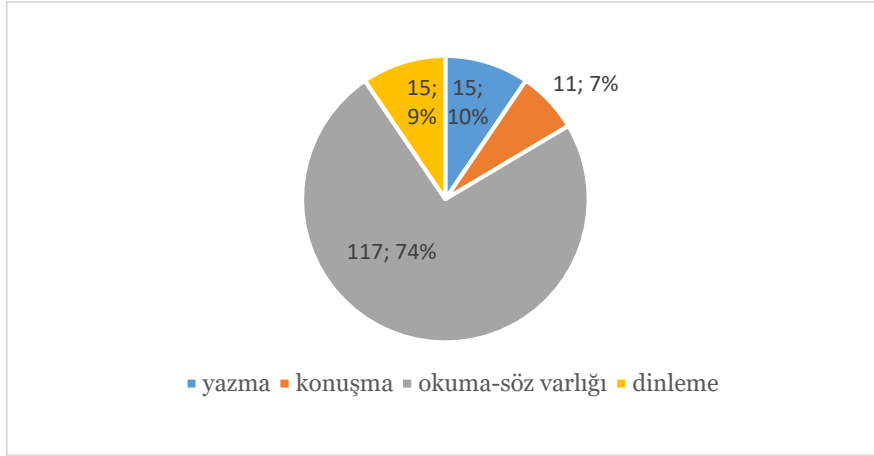
Grafik 14'e göre, 8. sınıf Türkçe ders kitabında söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamaların yer aldığı etkinlik sayısının en yoğun olduğu tema, toplam 17 etkinlik ile "Erederler" (1. Tema) temasıdır. Bu temayı sırasıyla, 13 etkinlik ile "Millî Mücadele ve Atatürk" (2. Tema) teması, 11 etkinlik ile "Birey ve Toplum" (4. Tema) teması, 9 etkinlik ile "Zaman ve Mekân" (5. Tema), "Doğa ve Evren" (7. Tema) ve "Vatandaşlık" (8. Tema) temaları, 8 etkinlik ile "Bilim ve Teknoloji" (3. Tema) ve "Millî Kültürümüz" (6. Tema) temaları izlemektedir.

1. temanın 3. metni etkinliklerin en yoğun olduğu metindir. Etkinliklerin en az olduğu metinler ise toplam 1 etkinlik ile 3. temanın 1. metni, 5. temanın 4. metni, 6. temanın 3. metni, 7. temanın 4. metni ve 8. temanın 4. metnidir. Bu metinlerin üçünün dinleme/izleme metni olması dikkat çekicidir.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Söz Varlığı Kazanımlarının Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

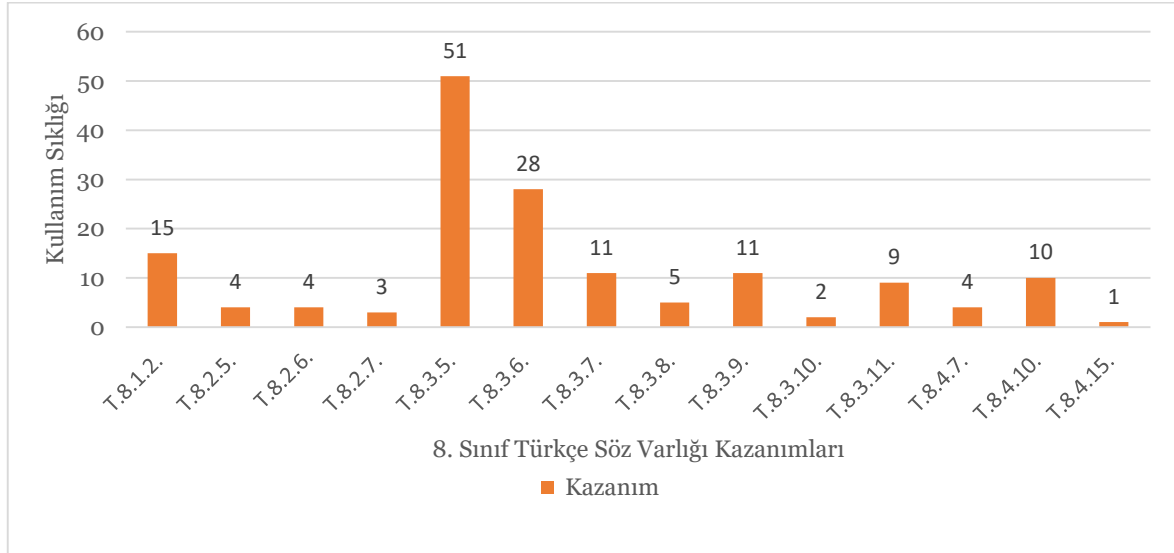
Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) içerisinde 8. sınıfa yönelik olarak 14 söz varlığı kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 1'i dinleme/izleme, 7'si okuma, 3'ü konuşma ve 3'ü de yazma beceri alanlarına yönelik uygulamalar içermektedir.

Bu bölümdeki grafiklere (Grafik 15 ve 16) tema sonu çalışmalarında tespit edilen veriler dahil edilmiştir.



Grafik 15: 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının beceri alanlarına göre dağılımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 8. sınıf söz varlığı kazanımlarının %74'ü okuma (okuma-söz varlığı), %10'u yazma, %9'u dinleme-izleme ve %7'si konuşma beceri alanlarına yöneliktir. Ayrıca tespit edilen bu kazanımların kullanım sıklıkları Grafik 16'da gösterilmiştir.



Grafik 16: 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının kullanım sıklıkları

Grafik 16'ya göre, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki söz varlığı kazanımlarının toplam uygulama sıklık sayısı 158'dir. Bu kazanımlardan 15'i dinleme/izleme beceri alanında, 11'i konuşma beceri alanında, 117'si okuma beceri alanında (okuma-söz varlığı bölümünde) ve 15'i yazma beceri alanında tespit edilmiştir.

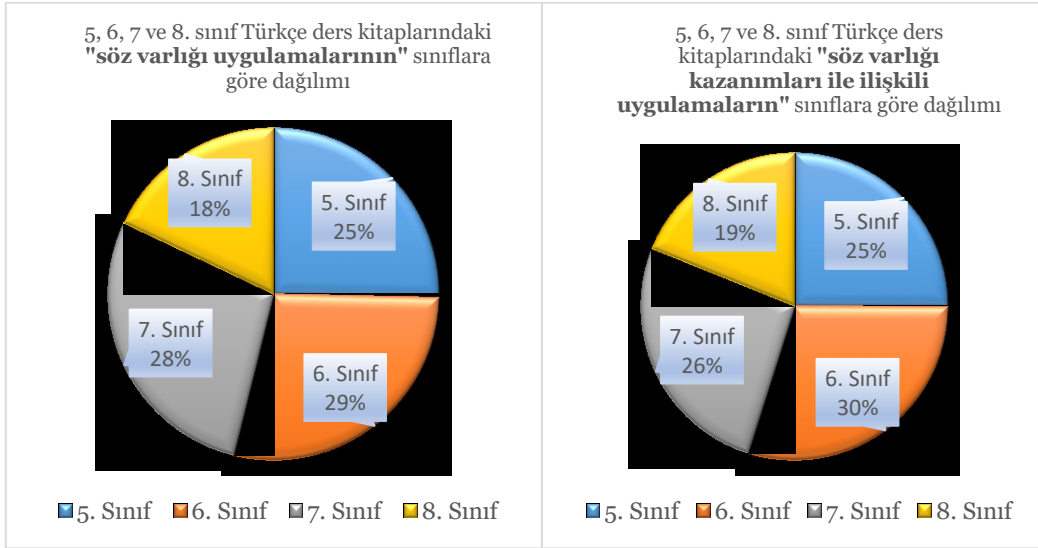
8. sınıf Türkçe ders kitabında en sık kullanılan kazanım, 51 kullanım sıklığına sahip olan "T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımıdır. Bu kazanımı sırasıyla 28 kullanım sıklığı ile "T.8.3.6. Deyim, atasözü özdeyişlerin metne katkısını belirler.", 15 kullanım sıklığı ile "T.8.1.2. Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder." kazanımları takip etmektedir. En az kullanım sıklığına sahip olan kazanım ise 1 kullanım sıklığı ile "T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır" kazanımıdır.

Bu kazanımı 2 kullanım sıklığı ile “T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.” ve 3 kullanım sıklığı ile “T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımları takip etmektedir.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Söz Varlığı Uygulamaları ve Kazanımlarının Sınıflara Göre Dağılımı:

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarının çeşitli bölümlerinde yer alan söz varlığına yönelik toplam 880 uygulama tespit edilmiştir. Tespit edilen bu uygulamalardan 42’si kazanım bakımından bulunduğu sınıf düzeyi ile ilişkilendirilememiştir. Bu uygulamaların da dahil olduğu, söz varlığı ile ilişkili bölümlerin sayıları sınıf düzeylerine göre şu şekildedir:

5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 223 bölümde (Bu bölümlerden 13’ü Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) 5. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımları ile ilişkilendirilememiştir), 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 251 bölümde (Bu bölümlerden 1’i Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) 6. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımları ile ilişkilendirilememiştir), 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 248 bölümde (Bu bölümlerden 28’i Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) 7. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımları ile ilişkilendirilememiştir) ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 158 bölümde yer alan uygulamalar söz varlığı kazanımlarıyla ilişkilidir.



Grafik 17: 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki “söz varlığı uygulamaları” ve “söz varlığı kazanımları ile ilişkili uygulamalar”ın sınıf düzeylerine göre dağılımı

Oluşturulurken tema sonu değerlendirme çalışmalarında tespit edilen bulguların da eklendiği Grafik 17’ye göre, söz varlığına yönelik uygulamaların (880 uygulama), yaklaşık olarak %29’u 6. sınıf, %28’i 7. sınıf, %25’i 5. sınıf ve %18’i 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer almaktadır. Buna göre, söz varlığına yönelik uygulamaların en yoğun olduğu (251 uygulama) ders kitabı 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu sınıf düzeyini sırası ile 7. sınıf (248 uygulama), 5. sınıf (223 uygulama) ve 8. sınıf (158 uygulama) Türkçe ders kitapları takip etmektedir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Türkçe söz varlığı kazanımları ile ilişkili bölümlerin (838 uygulama) yaklaşık olarak %30’u 6. sınıf, %26’sı 7. sınıf,

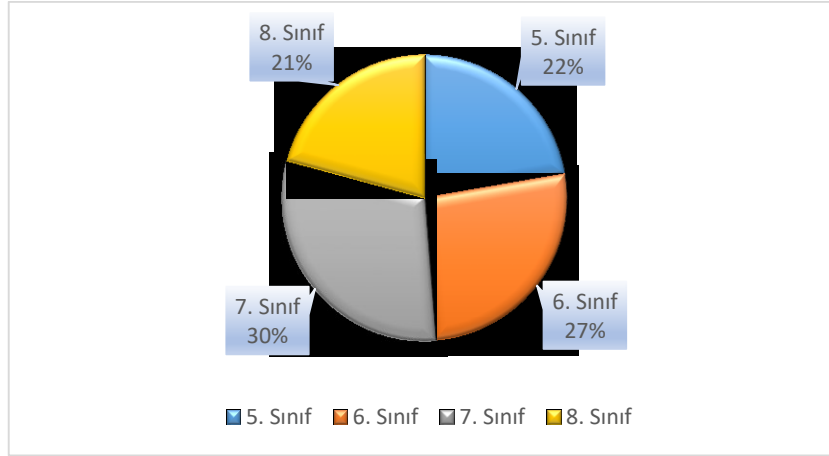
%25'i 5. sınıf ve %19'u 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer almaktadır. Buna göre, söz varlığı kazanımları ile ilişkili uygulamaların en yoğun olduğu (250 uygulama) ders kitabı 6. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Bu sınıf düzeyini sırası ile 7. sınıf (220 uygulama), 5. sınıf (210 uygulama) ve 8. sınıf (158 uygulama) Türkçe ders kitapları takip etmektedir.

5. sınıf Türkçe ders kitabında 17, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 17, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 17 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 14 söz varlığı kazanımı tespit edilmiştir. Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabında 210, 6. sınıf Türkçe ders kitabında 250, 7. sınıf Türkçe ders kitabında 220 ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 158 bölümde yer alan uygulamaların söz varlığı kazanımları ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerinde (her sınıf düzeyi kendi içerisinde) en sık tekrar eden kazanımların, 5. sınıf düzeyinde, %23'lük kullanım oranı ile "*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*" kazanımı; 6. sınıf düzeyinde, %18'lik kullanım oranı ile "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*" kazanımı; 7. sınıf düzeyinde, %17,2'lik kullanım oranı ile "*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*" kazanımı ve 8. sınıf düzeyinde, %32,2'lik kullanım oranı ile "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*" kazanımları olduğu belirlenmiştir.

Kazanımların bütün sınıf düzeylerindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) toplam kullanım sıklığı incelendiğinde ise en sık tekrar eden söz varlığı kazanımının %19,93'lük oran ve 167 kullanım ile "*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*" kazanımı olduğu görülmektedir. Bu kazanımı %11,69'lük oran ve 98 kullanım ile "*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*", %5,49'lük oran ve 46 kullanım ile "*Dinlediklerinde/ izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.*" kazanımları takip etmektedir. En az tekrar eden söz varlığı kazanımı ise %0,48'lik oran ve 4 kullanım ile "*Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*" kazanımı olduğu görülmüştür. Bu kazanımı %0,60'lık oran ve 5 kullanım ile "*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.*", %0,84'lük oran ve 7 kullanım ile "*Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. (Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.)*" kazanımları takip etmektedir.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Uygulamalarının Yer Aldığı Etkinlik Sayısının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 404 etkinlikte söz varlığına yönelik uygulamalar tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin 90'mın 5. sınıf Türkçe ders kitabında, 107'sinin 6. sınıf Türkçe ders kitabında, 123'ünün 7. sınıf Türkçe ders kitabında ve 84'ünün 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerden 21'i (6 etkinlik 5. sınıfta, 15 etkinlik 7. sınıfta) söz varlığı uygulaması içerirse de Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımları bakımından buldukları sınıf düzeyi ile ilişkilendirilememiştir.

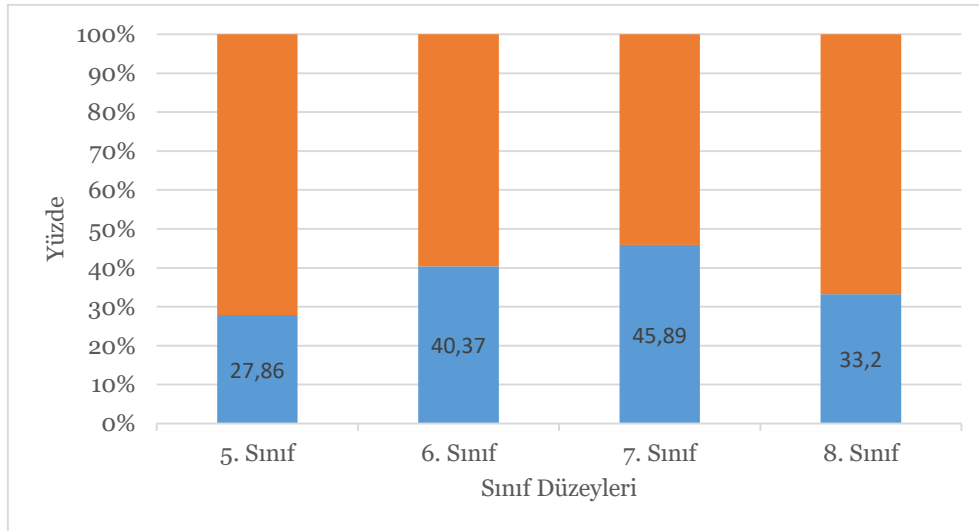


Grafik 18: 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı uygulamalarının yer aldığı etkinlik sayısının sınıf düzeylerine göre dağılımı

Grafik 18'e göre, incelenen ders kitaplarındaki söz varlığı uygulamalarının yer aldığı etkinliklerin yaklaşık %30'u 7. sınıf, %27'si 6. sınıf, %22'si 5. sınıf ve %21'i ise 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunmaktadır.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam Etkinlik Sayısının Söz Varlığı Kazanımı Etkinlik Sayısı ile Karşılaştırılması

Türkçe ders kitaplarındaki toplam 1109 etkinliğin 404'ünde söz varlığına yönelik uygulamalar tespit edilmiştir. Buna göre 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 323 etkinliğin 90'ı, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 265 etkinliğin 107'si, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 268 etkinliğin 123'ü ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 253 etkinliğin 84'ü söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamalar içermektedir.

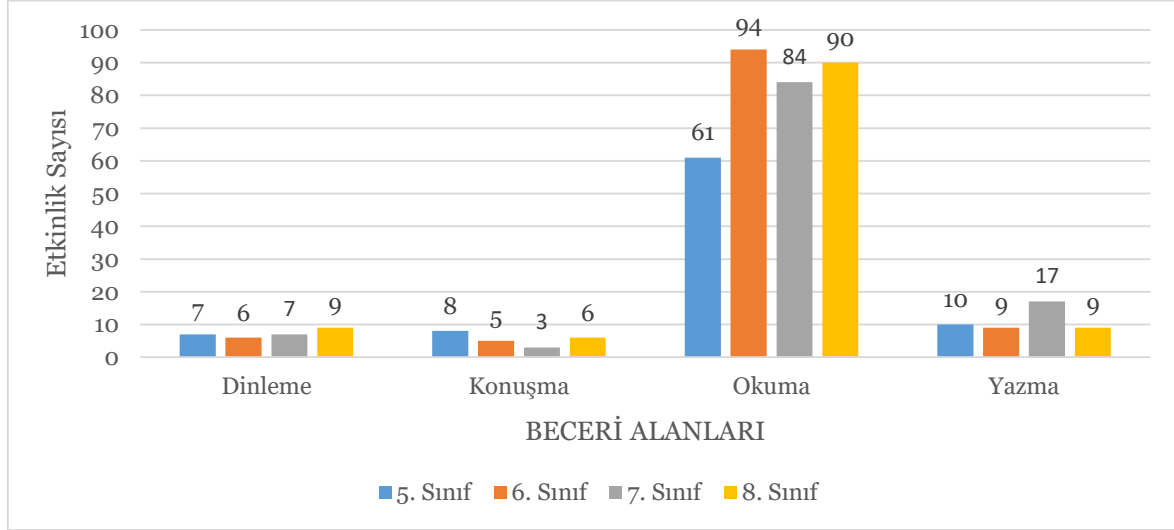


Grafik 19: 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam etkinlik sayısının söz varlığı kazanımı etkinlik sayısı ile karşılaştırılması

Grafik 19 incelendiğinde, toplam etkinlik sayısına göre söz varlığı etkinliklerinin en yoğun olduğu sınıf

düzeyinin %45,89'luk oran ile 7. sınıf Türkçe ders kitabı olduğu görülmektedir. Bu sınıf düzeyini %40,37'lik oran ile 6. sınıf, %33,2'lik oran ile 8. sınıf ve %27,86'lık oran ile 5. sınıf Türkçe ders kitapları izlemektedir.

5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Kazanımı Etkinliklerinin Beceri Alanlarına Göre Dağılımı

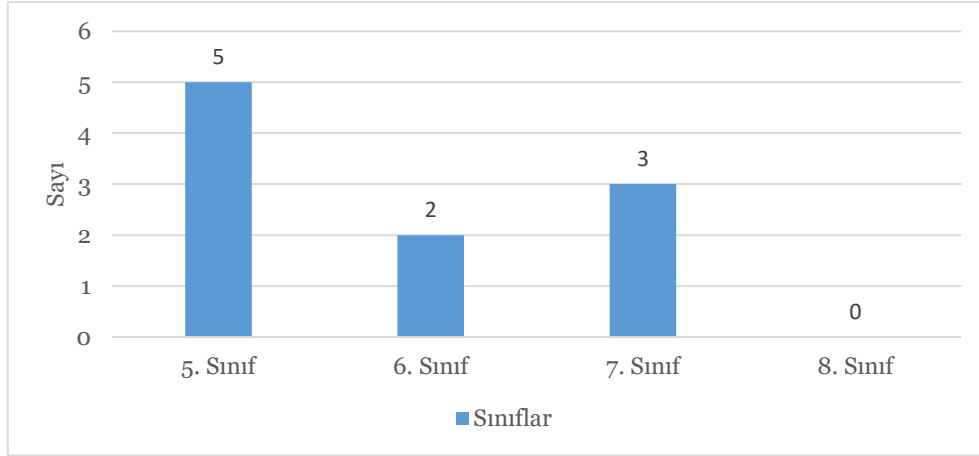


Grafik 20: 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazanımı etkinliklerinin beceri alanlarına göre dağılımı

Grafik 20 incelendiğinde, söz varlığı kazanımlarına yönelik etkinliklerin en fazla okuma beceri alanına yönelik uygulamalar içerdiği (329 uygulama) görülmektedir. Bu beceri alanını yazma (45 uygulama), dinleme (29 uygulama) ve konuşma beceri alanları (22 uygulama) takip etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Söz Varlığı Kazanımlarında Konu Olarak Yer Alan Ancak Ders Kitaplarında Farklı Uygulanan Kazanımlar

Türkçe ders kitaplarındaki bazı etkinliklerde yer alan söz varlığı uygulamaları bulunduğu sınıf düzeyi ile ilişkilendirilememiştir. Bu tür etkinliklerde yer alan uygulamalar konu bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımlarında bulunsun da ilgili sınıf düzeyi ile ilişkilendirilememiştir. Örneğin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) 5. sınıf düzeyinde yer alan, "T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. (Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.)" kazanımının açıklama kısmı incelendiğinde benzetme ve kişileştirme söz sanatlarına yer verildiği görülmektedir. Ancak 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki uygulamalarda benzetme ve kişileştirme dışındaki söz sanatlarına yer verildiği tespit edilmiştir.



Grafik 21: Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımlarında konu olarak yer alan ancak ders kitaplarında farklı uygulanan kazanımlar

Grafik 21 incelendiğinde, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 5 uygulamanın, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 2 uygulamanın ve 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 3 uygulamanın ilişkili olduğu sınıf düzeyinde yer almayan söz varlığı uygulamalarını içerdiği tespit edilmiştir. 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki uygulamalara ilişkili olduğu sınıf düzeyi ile örtüşmektedir.

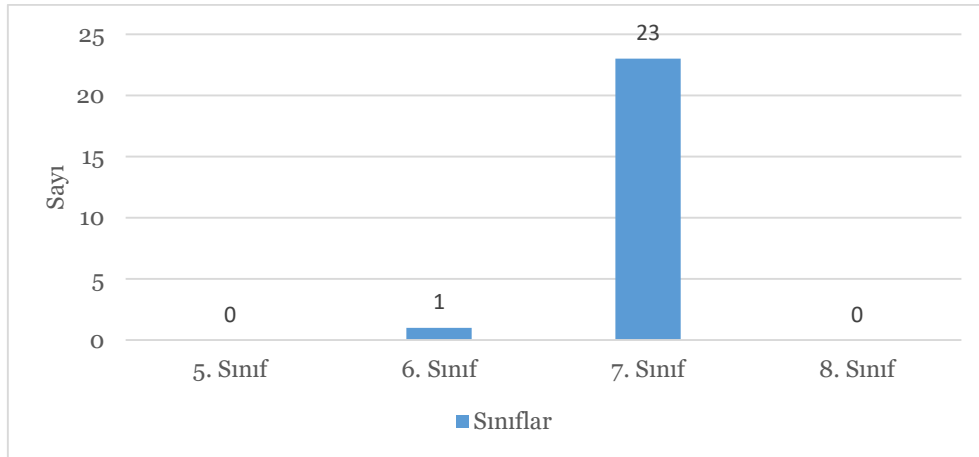
Uygulamaların ilişkili olduğu söz varlığı kazanımları bakımından sınıf düzeylerine göre dağılımı şu şekildedir:

“T.5.3.32. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Benzetme (teşbih) ve kişileştirme (teşhis) söz sanatları verilir.” (4 uygulama); “T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.” (1 uygulama); “T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.” (2 uygulama); “T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder. Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.” (3 uygulama)

Görüldüğü üzere bu tür uygulamaların ilişkili olduğu konular “söz sanatları” ile “geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma”dır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) Söz Varlığı Kazanımlarının Yanlış Sınıf Düzeylerinde Uygulanması

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) söz varlığı kazanımlarından bazılarının yanlış sınıf düzeylerinde uygulandığı görülmüştür. Bu uygulamaların sınıflara göre dağılımı Grafik 22’de belirtilmiştir.



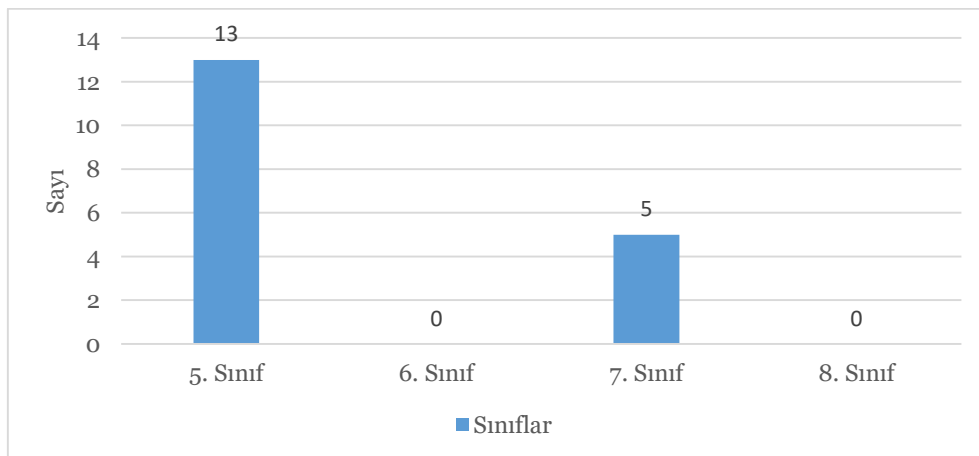
Grafik 22: Türkçe ders kitaplarında yanlış sınıf düzeyinde uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımları

Grafik 22'ye göre, 6. sınıf Türkçe ders kitabında, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 6. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımlarında bulunmayan 1 söz varlığı uygulaması tespit edilmiştir. Bu uygulama, “eş anlamlılık konusu” ile ilgilidir ve bu konu ile ilgili kazanım sadece 5. sınıf düzeyinde bulunmaktadır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 7. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımlarında bulunmayan 23 söz varlığı uygulaması tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan 5'i “eş anlamlılık” 3'ü “gerçek-mecaz anlam”, 4'ü “zıt anlam”, 2'si “eş sesli kelimeler” ile ilgilidir. Bu uygulamalar Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 5. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımları ile ilişkilidir. Ayrıca 9 uygulama “anlatım biçimleri” ile ilgilidir. Bu uygulamalar ise Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 8. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımları ile ilişkilidir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Söz Varlığı Kazanımlarında Bulunmayan Konulara Yönelik Uygulamalar

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bazı söz varlığı uygulamaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) söz varlığı kazanımlarında konu bakımından yer almamaktadır. Bu uygulamaların sınıflara göre dağılımı Grafik 23'te belirtilmiştir.



Grafik 23: Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe söz varlığı kazanımlarında

bulunmayan konulara yönelik uygulamalar

Grafik 23'e göre, 5. sınıf Türkçe ders kitabında, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımlarında konu olarak karşılığı bulunmayan 13 söz varlığı uygulaması tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan 7'si "ilişki sözler", 6'sı ise "ikilemeler" ile ilgilidir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımlarında konu bakımından yer almayan 5 söz varlığı uygulaması tespit edilmiştir. Bu uygulamalardan 4'ü "ikilemeler", 1'i ise "yöresel söyleyiş özellikleri" ile ilgilidir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2022-2023 eğitim-öğretim yılında okutulmakta olan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları, içerdikleri söz varlığı etkinlikleri ve uygulamalarının Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımlarıyla ilişkisi bakımından incelenmiştir. Bu incelemeden elde edilen sonuçlar, tartışma ve öneriler bu bölümde sunulmuştur. Buna göre:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinin her birinde 17, 8. sınıf düzeyinde ise 14 söz varlığı kazanımı tespit edilmiştir. Kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımında bir tutarlılık olduğu görülmüştür.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine yönelik 33 farklı söz varlığı kazanımı tespit edilmiştir. Bu kazanım ve uygulamalar özellikle okuma beceri alanında yoğunluk göstermektedir. Ancak söz varlığı kazanımlarının beceri alanlarına göre dağılımının daha dengeli olması gerekir. Ayrıca söz varlığı kazanımları, uygulama bakımından da okuma beceri alanına yönelik etkinliklerde yoğunlaşmıştır. Gündoğdu (2012) ve Yavuz (2020) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak söz varlığı kazanımlarının uygulama bakımından okuma beceri alanına yönelik etkinliklerde yoğunlaştığını tespit etmişlerdir. Yavuz (2020), bu durumun ne kadar ders kitaplarının çoğunlukla okuma metinlerinden oluştuğundan kaynaklandığını düşünse de uygulama ve etkinliklerin beceri alanlarına daha dengeli dağılması gerekir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında tema sonu çalışmaları dahil çeşitli bölümlerde toplam 880 söz varlığı uygulaması tespit edilmiştir. Tespit edilen bu uygulamaların tema ve metinlere göre dağılımında düzensizlik olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışmada böyle bir sonuçla karşılaşan İ. Aydın ve G. Aydın (2020) da söz varlığına yönelik etkinliklerin tema ve metinlere göre dağılımının daha dengeli olması gerektiğini ifade etmektedir.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında tespit edilen toplam 880 söz varlığı uygulamasının 42'si Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer verilen sınıf düzeyleri ile ilişkilendirilememiştir.

5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer almayan söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulamalara rastlanmıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabında böyle bir durum söz konusu değildir.

Tüm sınıf düzeylerinde 167 kullanım sıklığı ile "Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder." kazanımı en sık tekrar eden söz varlığı kazanımıdır. En düşük kullanım sıklığı ise 4 kullanım sıklığı ile "Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder." ve 5 kullanım sıklığı ile "Kelimelerin zıt anlamlarını bulur." kazanımlarıdır.

5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 1109 etkinliğin 404'ünde (5. sınıf ders kitabında 90 etkinlik, 6. sınıf ders kitabında 107 etkinlik, 7. sınıf ders kitabında 123 etkinlik ve 8. sınıf ders kitabında 84 etkinlik) söz varlığına yönelik uygulamalar tespit edilmiştir. Bu etkinliklerden 21'inin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen sınıf düzeylerinden farklı bir sınıf düzeyine yönelik olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin 6'sı 5. sınıf, 15'i ise 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunmaktadır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı ile ilişkili toplam 42 uygulamanın, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) söz varlığı kazanımlarında karşılığı bulunmamaktadır. Bu uygulamaların 13'üne 5. sınıf, 1'ine 6. sınıf ve 28'ine 7. sınıf Türkçe ders kitabında rastlanmaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki uygulamalardan 7'si "ilişki sözler", 6'sı ise "ikilemeler" ile ilgilidir. Bu uygulamalarla ilgili konuların kazanımları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunmamaktadır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında 1 uygulama "eş anlamlılık" konusu ile ilgilidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bu konu ile ilgili kazanım sadece 5. sınıf düzeyinde bulunmaktadır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında 4 uygulama "ikilemeler", 1 uygulama ise "yerel söyleyiş özellikleri" konuları ile ilgilidir. Bu konularla ilgili bir kazanım Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunmamaktadır. Ayrıca 7. sınıf ders kitabında yer alan 23 uygulamanın diğer sınıf düzeylerindeki söz varlığı kazanımları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Öneriler

İkilemeler Türkçenin gerek anlatım zenginliğini gerek dünya dilleri arasında farklı dil olma özelliklerinden birini göstermesi bakımından önemli bir söz varlığı unsurudur (Aksan, 1999, s. 175). Ancak Türkçe ders kitaplarında söz varlığı etkinlik ve uygulamaları içinde ikilemelere rastlanılsa da Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) söz varlığı kazanımı olarak bulunmamaktadır. Söz varlığı unsuru olarak ikilemelere sadece ilkökul 3 ve 4. sınıf düzeyindeki yazma çalışmalarında yer verilmiştir. Halbuki ikilemelere yönelik kazanımlara Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ortaokulun her düzeyinde yer verilmesi gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan söz varlığı kazanımlarının açıklama kısımlarındaki bilgiler kafa karışıklığına yol açabilmektedir. Bu bölümlerin daha dikkatli hazırlanmasında fayda vardır.

Türkçe ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinliklerinin beceri alanlarına göre daha düzenli bir dağılımı göstermesi gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlar, hangi sınıf düzeyi ile ilişkili ise ders kitaplarında yer verilen uygulama ve etkinliklerin de ilgili sınıf düzeyi ile ilişkili olması gerekmektedir.

Türkçe ders kitaplarında uygulama olarak yer alan ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) kazanım olarak bulunmayan kalıp sözler (ilişki sözleri) programa dahil edilmelidir.

Dinleme / izleme metinlerinde, söz varlığı kazanımlarına yönelik uygulama ve etkinlikler daha fazla yer almalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) kazanımlarda yer alan "yapım eklerini, çekim eklerini kavrar" biçimindeki kazanımlar gözden geçirilmelidir. Bu kazanımlar "yapım eki ve çekim eki almış sözcüklerin işlevlerini kavrar" şeklinde yeniden düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1999). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı*. Engin Yayınevi.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, İ., ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Bağlamında 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Yönelik Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından İncelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Baran, Ş. Ç., ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Anıtepe Yayıncılık.
- Büyükhellaç, S. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Calp, M. ve Calp, Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi I-II (Gözden geçirilen 5. baskı)*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Daharlı, G. (2012). *5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36938/422334>
- Demir, C. (2022). Ders kitapları ve kişisel söz varlığı. M. Çiftci (Editör). *Türkçe öğretiminde söz varlığı üzerine incelemeler* içinde. (ss. 29-48). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Eğilmez İpek, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Erkal, H., ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. İstanbul: Özgün Yayıncılık.
- Esenlioğlu, H., Set, S. ve Yücel A. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Göçer, A. (2022). Anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımı açısından sözcük dağarcığının önemi ve dil eğitiminde sözcük öğretimi. M. Çiftci (Editör). *Türkçe öğretiminde söz varlığı üzerine incelemeler* içinde. (ss. 67-87). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 201-217.
- Hengirmen, M. (2006). *Türkçe temel dilbilgisi (5. baskı)*. Engin Yayınevi.
- Kargın, F. (2019). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kaya, E. (2008). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kılıç, D. (2020). Ders kitabı incelemesi. Özcan, D. ve Kasım, K. (Editörler), *Ders kitabının öğretimdeki*

- yeri (ss.37-49). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kutlu, H. A. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 13-31.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>'ten alınmıştır.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi (Yeni programa göre geliştirilmiş 4. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Pilav, S. (2022). Kelime hazinesinin dil eğitimindeki yeri. M. Çiftci (Editör). Türkçe öğretiminde söz varlığı üzerine incelemeler içinde. (ss. 121-137). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sarıboyacı, M. O. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. İstanbul: Ata Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49- 54.
- Tolğay, N. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerdeki kelimelerin çeşitliliği bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Turhan, H. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2002). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uluocak, M., Eroğlu, S, & Alabay, S. (2022). *A bibliometric study on postgraduate theses in Turkey investigating the Turkish vocabulary*. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(4), 164-170.
- Usda, A. (2024). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe programı (2019) söz varlığı unsurları ve kazanımları açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Uyar, B. Ö. (2012). *8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yavuz, M. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

09. Yeşil Gözlü Kardan Adam Adlı Çocuk Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi¹

Rıza Özgür YILDIZ² & Yasemin BAKI³

APA: Yıldız, R. Ö. & Baki, Y. (2024). Yeşil Gözlü Kardan Adam Adlı Çocuk Kitabının Eleştirel Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 183-207. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543720>

Öz

21. yüzyılın temel becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi, eğitim yoluyla edinilen becerilerden biri olup bu becerinin kazanılması özellikle erken yaşlarda başlar. Bu beceri onların daha bilinçli ve sorgulayıcı bireyler olmalarına katkı sağladığı için bu süreçte verilen eğitimin yanı sıra çocuklara sunulan edebi eserlerin kalitesi de büyük önem taşır. Çocuk gelişiminin temel araçlarından biri olan çocuk edebiyatı eserleri çocukların dil gelişiminden sosyal becerilerine kadar geniş bir yelpazede olumlu kazanımlar edinilmesini sağlayan güçlü bir eğitim aracıdır. Bu çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinden biri olan “Yeşil Gözlü Kardan Adam” kitabının eleştirel düşünme becerileri ve bunları destekleyen beceriler açısından çocuklara sağladığı katkıların araştırılması amaçlanmıştır. Doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılan bu araştırmada, belirlenen inceleme nesnesinde yer alan eleştirel düşünme becerileri betimsel analiz ve içerik analiziyle incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda eleştirel düşünme becerilerinden açıklama, yorumlama, değerlendirme, çıkarım yapma ve analiz becerileri daha sıklıkla kullanılmakla birlikte tanımlama, öz düzenleme ve varsayım da bulunma becerilerine daha az yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte kitapta yer alan on hikâyede farklı şekillerde açığa çıkmakla birlikte bütününde eleştirel becerilerin tümünün gelişimine farklı konu ve bakış açılarıyla olanak sağladığı söylenebilir. Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için problem çözme, farklılıkları kabul etme, empati kurma gibi çeşitli becerilerle de eleştirel düşünme becerilerinin açıklanıp zenginleştirildiği söylenebilir. Sonuç olarak, çocukların eleştirel düşünme becerileri açısından bilişsel yetilerini geliştirme potansiyeline sahip bir eser olan Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabının eleştirel düşünme becerilerinin çocuk edebiyatı aracılığıyla nasıl desteklenebileceğine dair somut ve etkili bir örnek teşkil ettiği söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yeşil Gözlü Kardan Adam, çocuk kitabı, eleştirel düşünme becerileri.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 9

Etik Şikâyeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543720>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğretmen, MEB / MNE (Rize, Türkiye), **eposta:** 53roy25@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0008-9413-6713>, **ROR ID:** <https://ror.org/00jga9g46>, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

³ Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Rize, Türkiye), **eposta:** muluocak@uludag.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4064-3724>, **ROR ID:** <https://ror.org/0468j1635>, **ISNI:** 0000 0004 0386 4162, **Crossreff Funder ID:** 501100005322

An Analysis of The Children's Book The Green-Eyed Snowman in Terms of Critical Thinking Skills⁴

Abstract

As one of the 21st century's basic skills, critical thinking is one of the skills acquired through education and the acquisition of this skill starts especially at an early age. Since this skill contributes to their becoming more conscious and questioning individuals, the quality of the literary works presented to children as well as the education given in this process is of great importance. Works of children's literature, which is one of the basic tools of child development, is a powerful educational tool that enables children to gain positive gains in a wide range from language development to social skills. In this study, it is aimed to investigate the contributions of the book 'Green-Eyed Snowman', one of the works of children's literature, to children in terms of critical thinking skills and the skills that support them. In this study, which was conducted using the document analysis method, the critical thinking skills in the object of study were examined through descriptive analysis and content analysis. As a result of the analysis, it was determined that the skills of explanation, interpretation, evaluation, inference and analysis were used more frequently, while the skills of definition, self-regulation and making assumptions were used less frequently. In addition, although the ten stories in the book are revealed in different ways, it can be said that they enable the development of all critical thinking skills with different topics and perspectives. In addition, it can be said that critical thinking skills are explained and enriched with various skills such as problem solving, accepting differences and empathising for the development of critical thinking skills. As a result, it can be said that the children's book The Snowman with Green Eyes, which has the potential to develop children's cognitive abilities in terms of critical thinking skills, constitutes a concrete and effective example of how critical thinking skills can be supported through children's literature.

Keywords: The Green-Eyed Snowman, children's book, critical thinking skills.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received – Turnitin, Rate: %9

Ethics Complaint: editor@rumelide.co

Article Type: Research article, Article Registration Date: 28.09.2024-Acceptance Date: 20.12.2024-Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543720>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Yunanca kritikos, krites (hükmetme) kelimesinden türemiş olan eleştiri kavramı; bir şeyin değeri hakkında hüküm verme, bir şeye değer biçme anlamına karşılık gelmektedir (Çiftçi, 2006). Eleştiri kavramının düşünsel karşılığı olan eleştirel düşünme ise çok çeşitli beceri ve yetenekleri kapsayan üst düzey bir düşünme şeklidir (Shalova, 2015). Gerçek ve doğru bilgiye ulaşma çabası içerisinde tanımlama, açıklama, yorumlama, değerlendirme ve öz düzenleme becerileri gibi çok çeşitli alt becerileri kullanarak bilgiyi yapılandırıp yeniden üretmeye olanak sunmaktadır (Ferrari-Bridgers vd., 2017). Bu üretim sürecinde; erişilen bilgi sorgulayıcı bir yaklaşımla ele alınarak analiz edilir, farklı bakış açıları değerlendirilir ve bu argümanlar aracılığıyla mantıklı çıkarımlar yapılarak doğru bilgiye ulaşılması sağlanır (Paul ve Elder, 2006). Çok boyutlu bir düşünme şekli olan eleştirel düşünme sadece gerçek ve doğru bilgiye erişimi amaçlamaz erişilen bilginin her yönden incelenmesini de sağladığı için farklılıkları kabul sürecini de beraberinde getirir ve bireyin bakış açısının gelişmesine de olanak sunar (Fisher, 2013). Bu yönüyle eleştirel düşünme; fikir ayrılıklarını zenginlik olarak görüp farklı bakış açılarını birleştirebilme, farklı doğrulardan gerçeğe ulaşabilme, önyargısız benmerkezci tutumlardan uzaklaşarak sınırsız düşünebilme yetisine ulaşılmasını amaçlamaktadır.

Eleştirel düşünme, günümüzde bilgi yığınlarıyla karşı karşıya kalan bireylerin doğru bilgiye erişebilmeleri, güvenilir kaynakları belirleyebilmeleri ve bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gittikçe artan bir öneme sahip olan yaşamsal becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Çalışkan, 2019). Yaşam içerisinde gelişimi desteklenen bir beceri olmakla birlikte bu becerinin edinilmesi ve geliştirilmesinde asıl görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Öğrenme sürecinin önemli bir parçası olarak kabul gören eleştirel düşünme becerisi, öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel beceriler arasında yer almaktadır (Güneş, 2012). Bu beceri, eğitimin yenilikçi ve çağdaş bir anlayışla şekillendirilmesini amaçlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin de düşünce boyutundaki temel prensiplerinden biri olarak ön plana çıkmaktadır. MEB'in 21. yüzyıl eğitim hedefleri doğrultusunda bu becerinin kazandırılmasıyla öğrencilerin sadece bilgiye ulaşmalarını değil, bilgiyi sorgulamaları ve değerlendirmeleri ve yeni bilgiler üretmeleri (MEB, 2024) ve bunları yaşamlarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri prensibinden hareket edilmektedir (Gürkaynak vd., 2003). Eğitim aracılığıyla bu becerinin erken yaşlarda kazandırılması; öğrencilerin hem bireysel gelişimlerini destekler hem de onları gelecekte daha bilinçli, üretken ve yenilikçi bireyler haline getirmektedir. Daha etkili düşünebilen bireyler karşılaştıkları sorunlara yenilikçi ve yaratıcı çözümler üretebilmekte böylelikle küresel yaşamın dinamiklerine karşı daha yetkin bir pozisyon alabilmektedirler (Akınoğlu, 2003). Ayrıca eleştirel düşünme becerisi, demokratik toplumların sürdürülebilirliği ve bireylerin topluma aktif katılımı için de günümüzde hayatta kalabilmek için sahip olunması gereken temel becerilerden biri olarak kabul görmektedir.

İnsan zihninin eylemi olan düşünme becerilerinin eğitim aracılığıyla geliştirilmesi karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu dil becerilerinden ayrı düşünülemez. Çünkü düşünme becerilerini doğrudan etkileyen dil becerileri aracılığıyla sadece kavramlar ve kelimeler öğrenilmez; aynı zamanda bireylerin olaylara bakış açıları belirlenir ve beraberinde düşünce yapıları şekillenir. Dil becerilerinin öğretiminin sağlandığı Türkçe dersinde eleştirel düşünme; yazılı ve sözlü dil becerilerinin eleştirel bir perspektifle kullanabilmesi için temel unsurlardan biridir (Demir, 2016). Türkçe öğretiminde dil ve düşünme becerilerinin gelişiminde dersin ana malzemesi olan metinlerdir. Özellikle okuma ve yazma süreçlerinde öğrencilerin metin içindeki ilişkileri kavrayabilmesi ve farklı bakış açıları geliştirebilmesi için eleştirel düşünme becerilerinin teşvik edilmesi gerekmektedir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Ayrıca eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi için ders içinde ve dışında öğrencilerin eleştirel düşünmeye dönük

nitelikli metinlerle buluşturulmalıdır (Kanmaz ve Aslan, 2022). Özellikle okura, düşünsel sorumluluk veren nitelikli metinlerin daha derinlemesine analiz edebilmesi ve değerlendirilmesi dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında kullanılacak metinlerin ve bu metinlere kaynaklık eden çocuk kitapları öğrencilere yaşamsal becerileri kazandıracak, çağın gerektirdiği niteliklerle donatacak bilgi ve değerlerle örülü olmalıdır.

Çocuk kitapları, çocukların dil gelişiminden sosyal becerilerine kadar geniş bir yelpazede olumlu kazanımlar edinmesini sağlayan güçlü eğitim araçlarından biridir. Çocukların entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerinde kritik bir role sahip bu eserler sadece çocuğun eğlenmesi için bir araç değil, aynı zamanda kendini ve dünyayı anlamlandırması ve kendini keşfetmesi için önemli işlevler üstlenir. Çünkü bu kitaplar, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini zenginleştirerek onlara çeşitli öğrenme fırsatları sunar, onların bağımsızlık ve özgüven kazanmalarına yardımcı olur. Çocuk kitapları yaşama hazırlama işlevlerini çocuklarda dil ve düşünme becerilerinin gelişimini de sağlayarak gerçekleştirmektedir. Bu yönüyle çocuk kitaplarının, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirip bilişsel ve duyuşsal gelişimini destekleyecek, onlara sosyal ve kültürel bir bilinç kazandıracak nitelikte olması beklenmektedir. Çocuklar; bu kitaplar aracılığıyla problem çözme, analiz etme ve karar verme gibi becerileri erken yaşta kazanmaktadır. Louca (2008), çocukların oyun ve hikâye anlatımı gibi yaratıcı süreçlerle eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiklerini belirtmektedir. Bu süreçte metinler üzerinde derinlemesine düşünme, tema ve motifleri analiz etme, karakterleri değerlendirme ve yazarın mesajını çözümleme, okuyucuların eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirir. Çocuk kitaplarında özellikle ana karakter ve onun yaşadığı zorluklarla başa çıkma yolları, çocuklarda alternatif çözüm yollarını edinerek problemlerini çözebilmeleri için yaşamın bir kesitini sunarak rehberlik etmektedir. Ayrıca çocuk kitaplarındaki karakterlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin ortaya koydukları çözüm yollarına ilişkin stratejileriyle karmaşık olayları analiz etme becerilerinin gelişimine olanak sunular (Fox, 1993; Lipman, 2003). Bu beceriler onların daha bilinçli ve sorgulayıcı bireyler olmalarına katkı sağladığı için bu süreçte çocuk kitaplarının günümüzün temel becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerilerini de destekler nitelikte olması beklenmektedir. Çünkü etkili metinlerin kullanımı eleştirel düşünme becerilerinin geliştirici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Dal, 2024). Ayrıca günümüzde bilgi yığınları karşısında kalan çocukların doğru ve güvenilir bilgiye ulaşabilmeleri için de bu kitaplar aracılığıyla çocuklarda eleştirel seçicilik becerileri kazandırılması beklenmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda çoğunlukla Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesine odaklanıldığı ve bu çalışmalarda kitapların eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini yeterince desteklemediği yönünde bulgulara erişilmekle birlikte (Başoğlu, 2010; Büyükarşan, 2011; Demir ve Baş, 2019; İncirkuş ve Özçetin, 2021; Sur, 2021) çocuk kitaplarını eleştirel düşünme açısından inceleyen çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu söylenebilir (Canbaz ve Kaplan Sayı, 2022; Canlı, 2007; Canlı ve Bozkurt, 2019; Çekici, 2014; Çekici ve Kanatlı, 2015; Çevik, 2018; Erhan, 2019; Erol ve Kara, 2020; Kanmaz, 2019; Kanmaz ve Aslan, 2022; Sever ve Aslan, 2009; Şimşek ve Özkan, 2022; Yalçınkaya ve Demir, 2024). Alan yazın düşünme becerileri açısından incelendiğinde ise bu konudaki çalışmaların fen bilimleri alanında yoğunlaştığı, sosyal bilimlerde özellikle de Türkçe dersi özelinde yeterince çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir (Çağlar ve Yılmaz, 2022). Ayrıca özel amaçla yazılan bu çocuk kitaplarının basımı hızla artmasına karşın belirlenen temalar ekseninde ortaya konulan içeriklerin çocukların yaş ve gelişimlerine uygunluk açısından oldukça sınırlı olması (Aslan, 2014; Işıtan, 2016), çocuk edebiyatının pratiğe yönelik boyutu yetersiz kaldığına ilişkin tespitlerden hareketle (Akyol, 2011; Ateş, 2013; Ateş vd., 2019) çocuk kitaplarının pratikteki değerlendirmelerinin yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada çocuk edebiyatı alanında çok sayıda akademik çalışmasının yanı sıra çocuklar için şiir, öykü, oyun ve masallar da yazan Tacettin Şimşek'in, Yeşil Gözlü Kardan adam adlı çocuk kitabının incelenmesi amaçlanmıştır. Yazarın bu araştırmada incelenecek kitabına ismini veren Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı öyküsünün yanı sıra Ceviz Ağacı, Anneye Mektup, Gül Kokardı Babaannem adlı metinleri de Türkçe ders kitaplarında yer almaktadır. Bu kitaba ilişkin anlatım teknikleri (Aydın ve Arslan, 2018) ile bağlaşıklık, bağdaşıklık ve üst yapı görünümüleri (Şeref, Karagöz ve Kaşaveklioğlu, 2019) açısından incelemeler yapılmış olmasına karşın eleştirel düşünme becerileri açısından bir incelemeye rastlanmamıştır. Bu araştırmada Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabının eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri destekleyen düşünme becerileri perspektifinden incelenerek bu kitabın çocukların eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasına etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Böylelikle Türkçe ders kitabında yer verilen çocuk kitapları çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmedeki rolünün incelenmesi sağlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde bu araştırmayla daha nitelikli çocuk kitaplarının yazılmasına katkı sağlanmasının yanı sıra kitap seçimi açısından da öğretmenlere ve ebeveynlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla oluşturulan araştırmada "Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabı eleştirel düşünme becerilerini desteklemekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu ana problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabındaki hikâyelerde eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı nasıldır?
2. Yeşil Gözlü Kardan Adam çocuk kitabındaki hikâyelerde eleştirel düşünmeyi destekleyen beceriler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemiyle gerçekteştirilmiştir. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı, görsel ve dijital malzemelerin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreç, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini içerir ve genel tarama ile içerik çözümlemesi olarak iki ayrı amaçla kullanılabilir (Karasar, 2005). İçerik çözümlemesi amacıyla gerçekteştirilen bu araştırmada inceleme nesnesi olarak belirlenen Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı kitapta yer alan hikâyeler eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri destekleyen becerilerin kullanımı açısından incelenmiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmada kullanılan inceleme nesnesi; Tacettin Şimşek tarafından yazılan, Saadet Ceylan tarafından resimlenen Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabıdır. İki bölümden oluşan kitap; *Anneye Benzemek Güzeldir*, *Üç Ortak Otuz Balık*, *Kırılan Yumurta*, *Ver Elini Gökyüzü*, *Yeşil Gözlü Kardan Adam*, *Sana Gelirim Anne*, *Rüzgâr Kuşu*, *Kel Başa Şimşir Tarak*, *Yunus Dede ve Kürdan Kız* olmak üzere on öyküden oluşmaktadır. İnceleme nesnesi olarak bu kitabın seçilme nedeni, yazarın bu kitaba adını veren öyküsüne Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden biri olması ve bu yönüyle eğitim sisteminde aktif olarak kullanılmasıdır. Türkçe ders kitaplarında kullanılan bir metne dönük bir araştırma gerçekteştirilmesi amaçlanmış olması sebebiyle bu çocuk kitabı inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Bu form, İncirkuş ve Beyreli (2019) tarafından geniş bir literatür taraması sonucu oluşturulan Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme Formundaki maddelere Facione (2020) ile Paul ve Elder'in (2013) sınıflandırmasında yer alan öz düzenleme becerisi de dahil edilerek oluşturulmuştur. Bu tarama sonucunda formda yer alan beceriler tanımlama, yorumlama, analiz, çıkarım, açıklama, varsayımda bulunma, değerlendirme ve öz düzenleme olmak üzere sekiz beceriyi kapsamaktadır. Hazırlanan bu form, incelemesi için Türkçe eğitimi alanından iki uzmanın görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda forma son şekli verilerek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ardından Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme Formu aracılığıyla bir metnin iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve metinde yer alan eleştirel düşünme becerilerinin tespit edilmesi sağlanmıştır. Bu formun güvenilirliği ise Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak tespit edilmiştir. İki uzmanın yaptığı değerlendirme sonucunda uzmanlar arası uyum oranı .93, .96 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçların güvenilirlik için yeterli olduğu görülmüş ve formun eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi için güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin betimsel bir yaklaşımla ve derin bir işleme tabi tutularak önceden belli olan kategori ya da boyutlara göre özetlenip yorumlandığı bir yaklaşımdır (Bowen, 2009; Altunışık vd., 2010). Eleştirel Düşünme Becerileri Değerlendirme Formu aracılığı ile Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabı eleştirel düşünme becerileri açısından betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulguların frekans ve yüzdelik değerleri eleştirel düşünme becerilerinin basamaklarına göre her bir hikâye için ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur. Verilerin güvenilirliğini artırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için veriler iki araştırmacı tarafından daha incelenmiştir.

Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabının eleştirel düşünme becerilerini destekleyen beceriler açısından incelenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bu analiz belli kurallara ya da amaca dayalı olarak bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, 2012). İçerik analizinde temel eylem, birbirine benzeyen verileri belli kavram ya da temalar altında bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analiz yardımıyla kitapta yer alan hikâyeler ayrı ayrı incelenerek eleştirel düşünme becerilerini destekleyen becerilere ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Bu kodların oluşturulmasının ardından eleme ve arıtma yapılarak bu kodlar belli temalar altında toplanmış ve verilere son şekli verilerek her hikâye için ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Bu analizlere ilişkin geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için bir Türkçe öğretmeni ve Türkçe eğitiminden bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen verilerin benzerlik ve farklılıklarını belirlemek, nesnellığı sağlamak amacıyla uzman ve Türkçe öğretmeni tarafından da kodlama ve karşılaştırma işlemleri gerçekleştirilmiştir. Bu kodlamalarda aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Çelişkiye düşülen bölümlerde diğer kodlayıcının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır ve ortak bir karara varılmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliğini tespit etmek için Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü (Güvenirlik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığıX100) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde; uzman görüşü, katılımcı teyidi ve ayrıntılı betimleme yöntemleriyle araştırmanın geçerliği;

tutarlık ve teyit incelemesiyle de araştırmanın güvenilirliği sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak için dışarıdan bir uzmana araştırmanın ham verileri verilerek analiz etmesi, ulaşılan sonuç, yorum ve önerilerin tutarlılığının incelenmesi sağlanır. Araştırmada uzman görüşüne başvurulduğu durumlarda verilerin %10'unun kullanılması yeterli kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasında en az %70 düzeyinde güvenilirlik yüzdesine ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada betimsel analizden elde edilen verilerde kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik; alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni için sırasıyla %92.3 ve %91.6 olarak bulunmuştur. İçerik analizinden elde edilen verilere ilişkin kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik; alan uzmanı ve Türkçe öğretmeni için sırasıyla %84 ve %82 olarak bulunmuştur. Bulguların geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasında uzman görüşüne başvurulmuş bu araştırmada elde edilen güvenilirlik yüzdesinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanmasında veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bulgular kısmında verilere ilişkin doğrudan alıntılarla verilerin onaylanabilirliği güçlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı çocuk kitabındaki hikâyelerde yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ve bu becerilerin gelişimini teşvik edilen düşünme becerilerine ait bulgular iki kategoride sunulmuştur. Bu bulgulara ilişkin bulguların frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, her hikâye için ayrı ayrı tablolaştırılıp doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Yeşil Gözlü Kardan Adam'daki hikâyelerin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde Yeşil Gözlü Kardan Adam kitabındaki hikâyeler eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmiş ve her hikâyeye ilişkin bulgular alıntılarla desteklenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Anneye Benzemek Güzeldir hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	2	13.2
Yorumlama	4	26.4
Analiz	2	13.2
Çıkarım	3	19.8
Açıklama	2	13.2
Varsayımda bulunma	-	-
Değerlendirme	1	6.6
Öz düzenleme	1	6.6
Toplam	15	100

Tablo 1'e göre Anneye Benzemek Güzeldir adlı hikâyenin eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; tanımlama becerisine %13.2, yorumlama becerisine %26.4, analiz becerisine %13.2, çıkarım becerisine %19.8, açıklama becerisine %13.2, değerlendirme becerisine %6.6, öz düzenleme becerisine %6.6 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Anneye Benzemek Güzeldir adlı hikâyede en çok yorumlama ve çıkarım, en az değerlendirme ve öz düzenleme becerisine yer verildiği; varsayımda

bulunma becerisine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Anneye Benzemek Güzeldir adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

İçimde bir deniz dalgalanıyor. Mutluluk dedikleri şey bu mu? Yürek ürpermesi, göz bebeği titremesi. (s.18). **Tanımlama**

Hayır, bildiğiniz gibi değil. Bahar ayındır ama çiçekler aynı değildir. Dal uçlarında gördüğünüz çiçek, ağacın yeni sözcükleridir. O size yepyeni bir hikâye anlatıyor. (s.19). **Yorumlama**

Kendimi yokluyorum. İçimde çiçek olmaya karşı öyle bir istek var ki! "Çiçek ol!" diye bir ses duyuyorum. Kalbim beni çiçek olmaya zorluyor. Buna mecburum, ayrıca bunu istiyorum da. (s.13). **Analiz**

Şöyle bir silkiniyorum, olmuyor. Henüz erken, zamanı gelmedi daha. (s.11). **Çıkarım**

Oysa bu benim ilk baharım. Bu bahar benim baharım, ilkyazım. Çok mu bencilim? Hoş görün. Heyecandan ne söylediğimi biliyor muyum? Anlayın işte. (s.17). **Açıklama**

Sonrası mı, sonrası kolay. (s.14). **Değerlendirme**

Bir elma ağacının dal ucundayım. Önce tomurcuk oluyorum. Yetmiyor. Gülüşlerim olmalı benim. Yeryüzüne güllücükler serpmeliyim. (s.12). **Öz düzenleme**

Tablo 2. Üç Ortak Otuz Balık hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	-	-
Yorumlama	1	7.6
Analiz	2	15.2
Çıkarım	3	22.8
Açıklama	4	30.4
Varsayımda bulunma	-	-
Değerlendirme	3	22.8
Öz düzenleme	-	-
Toplam	13	100

Tablo 2'ye göre Üç Ortak Otuz Balık adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; yorumlama becerisine %7.6, analiz becerisine %15.2, çıkarım becerisine %22.8, açıklama becerisine %30.4, değerlendirme becerisine %22.8 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Üç Ortak Otuz Balık adlı hikâyede en çok açıklama, çıkarım ve değerlendirme, en az yorumlama becerisine yer verildiği; tanımlama, varsayımda bulunma ve öz düzenleme becerilerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Üç Ortak Otuz Balık adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Balıklar bizim için karşılama töreni düzenlemişler. (s.23). **Yorumlama**

Tekin; zayıf, incecik bir çocuk. Biraz çekingen ama güler yüzlü, ağırbaşlı, çalışkan, yardımsever. (s.25). **Analiz**

Onurludur. Bir şey vermeye kalksanız almaz. (s.26). **Çıkarım**

Suyun aktığı yönün tersine, balığa arkadan yaklaşacaksın. Alabalıklar suyun aktığı yöne, yukarıya doğru yüzerler. Kuyruk tarafından yaklaşırsan seni fark edemezler. (s.21). **Açıklama**

Balığı yakalamak kolaydır ama elinde tutmak zordur. İşin püf noktası bu. Asıl ustalık burada. Eldiven bunun için gerekir. (s.22). **Değerlendirme**

Tablo 3. Kırılan Yumurta hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	1	7.6
Yorumlama	2	15.2
Analiz	1	7.6
Çıkarım	3	22.8
Açıklama	1	7.6
Varsayımda bulunma	1	7.6
Değerlendirme	2	15.2
Öz düzenleme	2	15.2
Toplam	13	100

Tablo 3'e göre Kırılan Yumurta adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; tanımlama becerisine % 7.6, yorumlama becerisine %15.2, analiz becerisine %7.6, çıkarım becerisine %22.8, açıklama becerisine %7.6, varsayımda bulunma becerisine %7.6 oranında, değerlendirme becerisine %15.2 oranında, öz düzenleme becerisine %15.2 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Kırılan Yumurta adlı hikâyede en çok çıkarım, değerlendirme, öz düzenleme ve yorumlama; en az tanımlama, açıklama ve varsayımda bulunma becerilerine yer verildiği belirlenmiştir. Kırılan Yumurta adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

(Hıdrellez) Hızır ve İlyas Peygamberlerin buluştuğu gün. (s.31). **Tanımlama**

"Gerçek" kelimesinin birinci e'sini elmanın e'si gibi söylüyor. (s.36). **Analiz** Yanlış söylüyor. **Değerlendirme** ama yakışıyor. **Yorumlama**

Ahmet'le Kemal yerlerinde duramıyor. Uçuyorlar sanki. Niye? Çok sevindiler, belli. (s.34). **Çıkarım**

(Hıdrellez) Doğa yeniden canlanır. Yazın başlangıcıdır. Kırlara çıkarız, bayram yaparız, şenlikler düzenleriz. (s.31). **Açıklama**

Ben gitmek istemiyorum. Arkadaşlarımı rahatsız edeceksem gitmem. (s.32). **Öz düzenleme**

Tablo 4. Ver Elini Gökyüzü hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	-	-
Yorumlama	1	4.7
Analiz	3	14.2
Çıkarım	5	23.8
Açıklama	2	9.5
Varsayımda bulunma	2	9.5
Değerlendirme	7	33.3
Öz düzenleme	1	4.7
Toplam	21	100

Tablo 4'e göre Ver Elini Gökyüzü adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; yorumlama becerisine %4.7 oranında, analiz becerisine %14.2, çıkarım becerisine %23.8, açıklama becerisine %9.5, varsayımda bulunma becerisine %9.5, değerlendirme becerisine %33.3, öz düzenleme becerisine %4.7 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Ver Elini Gökyüzü adlı hikâyede sırasıyla en çok

değerlendirme, çıkarım ve analiz; en az öz düzenleme ve yorumlama becerilerine yer verildiği; tanımlama becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Ver Elini Gökyüzü adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bir göçmen kuşun kafese alışması öyle zor ki! Ben galiba evcilleşemeyeceğim. (s.39). **Yorumlama**

Selim bizi seviyor, tamam. Annesi, babası da seviyor ama biz de gökyüzünü seviyoruz, değil mi? (s.39). **Analiz**

Allah bu kanatları bize niye vermiş? Özgürce uçalım diye. (s.39). **Çıkarım**

Bu kafesi sevmiyorum. Gökyüzümü çaldı benim. Kanatlarıma zincir vurdu. (s.38). **Açıklama**

Beni kafeste bulamayınca çok üzülmüştür. Babası da üzülmüştür, annesi de babaannesi de. (s.43). **Varsayımda bulunma**

Sarıyü'ü getireceğim. O, özgürlüğün tadını bilmiyor. Kanatlarını sonuna kadar açmanın sevincini yaşamamış. Gözlerini bir kafes içinde açınca bütün dünya o kafes oluyor. (s.44). **Değerlendirme**

Mavi kuşum uçmak istiyorsa ona engel olamam ki! Dilediği kadar uçuşsun. Sonra bizi özlerse döner gelir. (s.46). **Öz düzenleme**

Tablo 5. Yeşil Gözlü Kardan Adam hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	-	-
Yorumlama	5	33
Analiz	1	6.6
Çıkarım	-	-
Açıklama	4	26.4
Varsayımda bulunma	4	26.4
Değerlendirme	1	6.6
Öz düzenleme	-	-
Toplam	15	100

Tablo 5'e göre Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; yorumlama becerisine %33, analiz becerisine %6.6, açıklama becerisine %26.4, varsayımda bulunma becerisine %26.4, değerlendirme becerisine %6.6 yer verildiği belirlenmiştir. Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı hikâyede en çok yorumlama, açıklama ve varsayımda bulunma; en az analiz ve değerlendirme becerilerine yer verildiği; tanımlama, çıkarım ve öz düzenleme becerilerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bütün kardan adamlar kömür gözlü olacak değil ya. Bizim kardan adamımız da yeşil gözlü olsun. (s.53). **Yorumlama**

Su damlası sıcaktan buharlaşıyor. Güneş ışınlarına binip göğe çıkıyor. Yukarıda hava öyle soğuk ki. (...) Saydam bilye gibi bir su damlasıyken donup kristal oluyor. (...) Aşağıya inmek istiyor. Böylece kar tanesi oluyor. (s.51). **Analiz**

Milyarlarca insan, milyarlarca parmak izi demekmiş. Hani suçluları parmak izinden tespit ediyorlar ya. Bu farklılıktan dolayı. (s.49). **Açıklama**

Belki aslına dönmek istiyor. Tekrar su damlası olmayı hayal ediyor. (s.51). **Varsayımda bulunma**

İletişim çağındayız unutmayalım. İletişimden uzak bir kardan adam olur mu? (s.53). **Değerlendirme**

Tablo 6. Sana Gelirim Anne hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	-	-
Yorumlama	1	7.6
Analiz	2	15.2
Çıkarım	1	7.6
Açıklama	1	7.6
Varsayımda bulunma	2	15.2
Değerlendirme	-	-
Öz düzenleme	6	45.6
Toplam	13	100

Tablo 6'ya göre Sana Gelirim Anne adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; yorumlama becerisine %6, analiz becerisine %15.2, çıkarım becerisine %7.6, açıklama becerisine %7.6, varsayımda bulunma becerisine %15.2, öz düzenleme becerisine %45.6 yer verildiği belirlenmiştir. Sana Gelirim Anne adlı hikâyede en çok öz düzenleme; en yorumlama, çıkarım ve açıklama becerilerine yer verildiği; tanımlama ve değerlendirme becerilerine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Sana Gelirim Anne adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Geçim dünyası işte, çocuğum. Ne yaparsın? (s.65). **Yorumlama**

İçimdeki arılık ağacı öyle hızlı büyüyor ki! Çabuk çabuk büyüyor. Çabucak dal budak salıyor. (s.61). **Analiz**

Sen yoksun diye kuşlar keyifsiz uçuyor anne. Çiçekler keyifsiz açıyor. Hercai menekşemiz de kurudu zaten. (s.62). **Çıkarım**

Bazen içim sıkılıyor. Kırlara çıkıyorum. Papatyalarla konuşuyorum. Seni soruyorum onlara. Hepsi tanyor. Hepsine anlattım çünkü. (s.63). **Açıklama**

Sahi anne! Sen bir bahçe olsan hercai menekşemiz kurumazdı, değil mi? Ben de sararmazdım böyle. (s.62). **Varsayımda bulunma**

İlkbahar olurum. Çiçeğimle yaprağımla gelirim sana. Gökyüzü olurum. Yağmurumla, bulutumla gelirim. (s.63). **Öz düzenleme**

Tablo 7. Rüzgâr Kuşu hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	-	-
Yorumlama	4	28.4
Analiz	1	7.1
Çıkarım	2	14.2
Açıklama	5	35.5
Varsayımda bulunma	-	-
Değerlendirme	2	14.2
Öz düzenleme	-	-
Toplam	14	100

Tablo 7'ye göre Rüzgâr Kuşu adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; yorumlama becerisine %28.4, analiz becerisine %7.1, çıkarım becerisine %14.2, açıklama becerisine

%35.5, değerlendirme becerisine %14.2 yer verildiği belirlenmiştir. Rüzgâr Kuşu adlı hikâyede en çok açıklama ve yorumlama; en az analiz becerilerine yer verildiği tanımlama, varsayımda bulunma ve öz düzenleme becerilerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Rüzgâr Kuşu adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Bahçemizde gül açıyorsa ondandır. Elma ağacı, kayısı ağacı, erik ağacı meyve veriyorsa ondandır. (s.69). **Yorumlama**

Uzun, sivri, yay gibi bir gagası, siyah beyaz çizgili kanatları, turuncu kahverengi tüyleri, başının ucunda da uçları siyah sevimli bir sorgucu var. (s.68). **Analiz**

Sen nereden bileceksin bunu? Abla olmadım ki daha. Yalancı emziğin de ağzında hâlâ? (s.70). **Çıkarım**

Hüthüt diyorlar adına. Neden mi? Hüthüt, hüthüt diye ötüyormuş da ondan. (s.67) **Açıklama**

Kaç kere söyledim. Kız Ahsen! Kocaman oldun. Ayıp, kız! Elif'e bak da örnek al. Elif öyle akıllı ki. (s.70). **Değerlendirme**

Tablo 8. Kel Başa Şimşir Tarak hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	-	-
Yorumlama	1	25
Analiz	1	25
Çıkarım	1	25
Açıklama	1	25
Varsayımda bulunma	-	-
Değerlendirme	-	-
Öz düzenleme	-	-
Toplam	4	100

Tablo 8'e göre Kel Başa Şimşir Tarak adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; yorumlama becerisine %25, analiz becerisine %25, çıkarım becerisine %25, açıklama becerisine %25 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Kel Başa Şimşir Tarak adlı hikâyede yorumlama, analiz, çıkarım ve açıklama becerilerine eşit şekilde yer verildiği; tanımlama, varsayımda bulunma, değerlendirme ve öz düzenleme becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Kel Başa Şimşir Tarak adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Öyle tatlı masal anlatıyor ki ninem, bayılıyorum. (s.78). **Yorumlama**

Keloğlan aslında akıllı, cin gibi bir çocuk. Sizin gibi. Her işi kolayca çözmüş şıp diye. Yalnız biraz sakarmış galiba. Biraz da tembel. (s.86). **Analiz**

Adam akşam eve varınca bir de ne görsün? Ne tavşan var ne de tavuklu pilav. Oyuna geldiğini anlamış. (s.86). **Çıkarım**

Şimşir tarak nasıl oluyor ki diye sordu. Demirden yapılmış tarak, dedi. (s.86). **Açıklama**

Tablo 9. Yunus Dede hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	3	17.4
Yorumlama	2	11.6
Analiz	2	11.6
Çıkarım	1	5.8
Açıklama	6	34.8
Varsayımda bulunma	1	5.8
Değerlendirme	2	11.6
Öz düzenleme	-	-
Toplam	17	100

Tablo 9'a göre Yunus Dede adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; tanımlama becerisine %17.4, yorumlama becerisine %11.6, analiz becerisine %11.6, çıkarım becerisine %5.8, açıklama becerisine %34.8, varsayımda bulunma becerisine %5.8, değerlendirme becerisine %11.6 oranında yer verildiği belirlenmiştir. Yunus Dede adlı hikâyede en çok açıklama; en az çıkarım ve varsayımda bulunma becerisine yer verildiği, öz düzenleme becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Yunus Dede adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

İnsan bir bahçivandır, Bütün yeryüzünün bahçivanıdır insan. (s. 88). **Tanımlama**

Yunus'un bir yüreği vardır, sevgi pınarı. Duru bir su akar çeşmesinden. Akar gider. Yunus'un dilinden şiir dökülür. Gönüllere akar. Bulutlarda süzülür. Yunus'un şiirinden bal damlar. Sözleri bal gibidir çünkü, şeker gibidir. (s. 95). **Analiz, Yorumlama**

Sahi babam çok yoruluyor okulda, çok çalışıyor. Ders mi çalışıyor ne? (s.88). **Çıkarım**

"Yunus dede" diyorum ya. Asıl adı Yunus Emre'ymiş onun. Bundan yüz yıllar önce yaşamış. Öyle güzel şiirler yazmış ki. (s.90). **Açıklama, Değerlendirme**

Gerçekten seversek çiçeğin konuştuğunu duyarız. Hatta nefes aldığımız bile (s.94). **Varsayımda bulunma**

Tablo 10. Kürdan Kız hikâyesindeki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	3	16.5
Yorumlama	3	16.5
Analiz	1	5.5
Çıkarım	2	11
Açıklama	4	22
Varsayımda bulunma	1	5.5
Değerlendirme	4	22
Öz düzenleme	-	-
Toplam	18	100

Tablo 10'a göre Kürdan Kız adlı hikâye eleştirel düşünme becerileri açısından incelendiğinde; tanımlama becerisine %16.5, yorumlama becerisine %16.5 oranında, analiz becerisine %5.5, çıkarım becerisine %11, açıklama becerisine %22, varsayımda bulunma becerisine %5.5 oranında, değerlendirme becerisine %22

oranında yer verildiği belirlenmiştir. Kürdan Kız adlı hikâyede en çok değerlendirme ve açıklama; en az analiz ve varsayımda bulunma becerilerine yer verildiği; öz düzenleme becerisine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Kürdan Kız adlı hikâyede yer verilen eleştirel düşünme becerilerine ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur.

Mandalar dere kenarında, sulak yerlerde söğüt dallarının üzerinde yatıyormuş. Buna da “yuva yapmak” deniyormuş. (s.98). **Açıklama, Tanımlama**

Fırına ekmek almaya gidiyor. Uçar gibi gidiyor, kelebeklerle düğüne gider gibi gidiyor. (s.101). **Yorumlama**

Dert etmez kendine. Güler hep. Güler geçer. Küsmeye nedir bilmez Kürdan Kız. (s.103) **Analiz**

Yanmak deyince ateşi hatırlamıştır. Ateşin rengi de gülün rengi de kırmızı ya! Benzetme yapmıştır. (s.105). **Çıkarım**

Yetmez gibi o sıcak sütü bir de kilime dökmüş, kilimi de yakmış. Annesi kızmıştır mutlaka. (s.104). **Varsayımda bulunma**

Her şeyden önce süt içmesi güzel. (s.104). **Değerlendirme**

Tablo 11. Yeşil Gözlü Kardan Adam kitabındaki eleştirel düşünme becerilerinin dağılımı

Eleştirel Düşünme Becerileri	f	%
Tanımlama	9	6.2
Yorumlama	24	16.5
Analiz	16	11
Çıkarım	21	14.4
Açıklama	30	20.7
Varsayımda bulunma	11	7.5
Değerlendirme	22	15.1
Öz düzenleme	10	6.9
Toplam	143	100

Tablo 11'e göre Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı kitapta eleştirel düşünme becerileri açısından dağılımı incelendiğinde tanımlama becerisine %6.2, yorumlama becerisine %16.5, analiz becerisine %11, çıkarım becerisine %14.4, açıklama becerisine %20.7, varsayımda bulunma becerisine %7.5, değerlendirme becerisine %15.1, öz düzenleme becerisine %6.9 oranında yer verildiği tespit edilmiştir. Yeşil Gözlü Kardan Adam kitabında en çok açıklama, yorumlama, değerlendirme ve çıkarım becerilerine yer verilirken en az ise tanımlama ve öz düzenleme becerisine yer verildiği söylenebilir.

Yeşil Gözlü Kardan Adam Adlı Kitapta Eleştirel Düşünme Becerilerinin Gelişimini Destekleyen Düşünme Becerileri

Araştırmanın bu bölümünde Yeşil Gözlü Kardan Adam kitabındaki hikâyelerde eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini teşvik eden düşünme becerilerine ilişkin bulguların frekans (*f*) ve yüzde (%) değerleri, her hikâye için ayrı ayrı tablolaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 12. Yeşil Gözlü Kardan Adam kitabında eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen düşünme becerileri

Hikâyeler	Eleştirel düşünmeyi destekleyen beceriler
Anneye Benzemek Güzeldir	Kendini tanıma ve öz farkındalık Kültürel ve sosyal normları sorgulama Empati kurma ve duygusal farkındalık Değerlerin ve ideallerin sorgulanması Kişisel ve toplumsal beklentiler arasındaki çatışma
Üç Ortak Otuz Balık	Adalet, eşitlik ve paylaşım kavramlarını sorgulama Çıkar çatışmalarını anlama Çözüm üretme ve problem çözme becerileri İnsan doğası üzerine analitik düşünme Karar verme
Kırılan Yumurta	Olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini anlama Farklı perspektiflerden bakış açısı geliştirme Problem çözme becerisi Sorgulama ve şüphecilik
Ver Elini Gökyüzü	Hayal gücü ve yaratıcılığın teşviki Özgüven ve kararlılık geliştirme Keşfetme ve merak duygusunun artırılması Engellerle başa çıkma Problem çözme Sınırları aşma ve farklı perspektifler geliştirme
Yeşil Gözlü Kardan Adam	Sorgulayıcı düşünme Yaratıcılık Empati kurma ve duygusal farkındalık Neden sonuç ilişkisi kurma Farklı bakış açılarını değerlendirme Çevresel ve sosyal farkındalık
Sana Gelirim Anne	Duygusal ve akılcı düşünceyi dengeleme Aile bağlarını sorgulama Bağlılık ve aidiyet duygularını değerlendirme İçsel diyalog ve öz farkındalık Empati ve duygusal farkındalık Kayıp ve ayrılık teması üzerine derinlemesine düşünme Toplumsal ve kültürel değerleri sorgulama Neden-sonuç ilişkisi kurma
Rüzgâr Kuşu	Özgürlük ve bağlılık temalarını sorgulama Karar verme süreçlerini tanıma Kişisel ve toplumsal değerlerin çatışmasını inceleme Empati geliştirme Yaratıcılık Neden-sonuç ilişkisi kurma Duygusal farkındalık
Kel Başa Şimşir Tarak	Toplumsal normları ve estetik beklentileri sorgulama Öz kimlik ve toplumsal beklentiler arasındaki çatışmayı anlama

	Görünüş ve içsel değerler üzerine düşünme Kişisel memnuniyet ve toplumsal kabul Özdeğer ve sosyal kimlik üzerine derinlemesine düşünme
Yunus Dede	Felsefi ve tasavvufi düşünceyi anlama Sevgi ve hoşgörü üzerine düşünme Varoluşsal sorunları sorgulama Toplumsal ve bireysel değerlerin incelenmesi Neden-sonuç ilişkisi kurma Değerler üzerine düşünme
Kürdan Kız	Toplumsal estetik normları sorgulama Dış görünüş ve içsel kimlik arasındaki ilişkiyi anlama Kişisel değerler ve toplumsal beklentiler üzerine düşünme Empati ve içsel çatışmaları anlama

Tablo 12'ye göre Anneye Benzemek Güzeldir adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; kendini tanıma ve öz farkındalık, kültürel ve sosyal normları sorgulama, empati kurma ve duygusal farkındalık, değerlerin ve ideallerin sorgulanması, kişisel ve toplumsal beklentiler arasındaki çatışma oluşturma becerileriyle desteklenmiştir.

Üç Ortak Otuz Balık adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; adalet, eşitlik ve paylaşım kavramlarını sorgulama, çıkar çatışmalarını anlama, çözüm üretme ve problem çözme becerileri, insan doğası üzerine analitik düşünme, karar verme becerileriyle desteklenmiştir.

Kırılan Yumurta adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkisini anlama, farklı perspektiflerden bakış açısı geliştirme, problem çözme becerisi, sorgulama ve şüphecilik becerileriyle desteklenmiştir.

Ver Elini Gökyüzü adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; hayal gücü ve yaratıcılığın teşviki, özgüven ve kararlılık geliştirme, keşfetme ve merak duygusunun artırılması, engellerle başa çıkma, problem çözme, sınırları aşma ve farklı perspektifler geliştirme becerileriyle desteklenmiştir.

Yeşil Gözlü Kardan Adam adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; sorgulayıcı düşünme, yaratıcılık, empati kurma ve duygusal farkındalık, neden sonuç ilişkisi kurma, farklı bakış açılarını değerlendirme, çevresel ve sosyal farkındalık becerileriyle desteklenmiştir.

Sana Gelirim Anne adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; duygusal ve akılcı düşünceyi dengeleme, aile bağlarını sorgulama, bağlılık ve aidiyet duygularını değerlendirme, içsel diyalog ve öz farkındalık, empati ve duygusal farkındalık, kayıp ve ayrılık teması üzerine derinlemesine düşünme, toplumsal ve kültürel değerleri sorgulama, neden-sonuç ilişkisi kurma becerileriyle desteklenmiştir.

Rüzgâr Kuşu adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; özgürlük ve bağlılık temalarını sorgulama, karar verme süreçlerini tanıma, kişisel ve toplumsal değerlerin çatışmasını inceleme, empati geliştirme, yaratıcılık, neden-sonuç ilişkisi kurma, duygusal farkındalık becerileriyle desteklenmiştir.

Kel Başa Şimşir Tarak adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; toplumsal normları ve estetik beklentileri sorgulama, öz kimlik ve toplumsal beklentiler arasındaki çatışmayı anlam, görünüş ve içsel değerler üzerine düşünme, kişisel memnuniyet ve toplumsal kabul, özdeğer ve sosyal kimlik üzerine derinlemesine düşünme becerileriyle desteklenmiştir.

Yunus Dede adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; felsefi ve tasavvufi düşünceyi anlama, sevgi ve hoşgörü üzerine düşünme, varoluşsal sorunları sorgulama, toplumsal ve bireysel değerlerin incelenmesi, neden-sonuç ilişkisi kurma, değerler üzerine düşünme becerileriyle desteklenmiştir.

Kürdan Kız adlı hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi; toplumsal estetik normları sorgulama, dış görünüş ve içsel kimlik arasındaki ilişkiyi anlama, kişisel değerler ve toplumsal beklentiler üzerine derinlemesine düşünme, empati ve içsel çatışmaları anlama becerileriyle desteklenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada “Yeşil Gözlü Kardan Adam” adlı çocuk kitabı eleştirel düşünme becerileri perspektifinden incelenmiştir. Araştırma sonucunda kitabın bütününde en çok açıklama, yorumlama, değerlendirme ve çıkarım becerilerine en az ise tanımlama, varsayımda bulunma ve öz düzenleme becerilerine yer verildiği söylenebilir. Çalışmanın sonuçlarına göre incelenen tüm hikâyelerde eleştirel düşünme becerisinin alt boyutlarına ilişkin anlatımlara farklı oranlarda da olsa yer verildiği görülmüştür. Buradan hareketle Yeşil Gözlü Kardan Adam’ın çocukların eleştirel düşünme becerileri açısından bilişsel yetileri geliştirme potansiyeline sahip bir eser olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Kanmaz ve Aslan’ın (2022) eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarını incelediği çalışmasında da eleştirel düşünme becerilerinin hepsine yer verilmekle birlikte bu oranlar farklı göstermektedir. Bununla birlikte “Yeşil Gözlü Kardan Adam” da tanımlama ve öz düzenleme becerisine yeterince yer verilmediği bu durum da yazarın kendi gerçekliğini yansıttığıyla açıklanabilir. Ancak tanımlama; kavramların bilinmesi ve anlamın yerli yerince açığa çıkarılarak varlığın tanınması için önemli bir basamaktır. Öz düzenleme becerisi ise “kendini gözden geçirme” ve “kendini düzeltme” olmak üzere iki alt beceriyi içermektedir. Bu beceriyle öğrenilenlerin yaşama aktarımı için okurun edindiği bilgilerle kendini değerlendirmesi, bu değerlendirme sonucunda kendine ve yaşamına dair değişiklikler yapması hedeflenir. Kitapta bu iki becerinin kullanımının az olmasının bu eserin bilgilendirici bir metin değil estetik zevkin ön plana çıkarıldığı yazınsal bir metin olmasından kaynaklandığı da söylenebilir. Buna karşın Erol ve Kara’nın (2020) Küçük Kara Balık adlı eseri incelediği araştırmasında öz düzenleme, yorumlama ve değerlendirme becerilerine sıklıkla yer verildiği belirlenmiş olup araştırmacı bu durumu eserin hem değişime hem de gelişime açık olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Yalçınkaya ve Demir’in (2024) TÜBİTAK çocuk kitaplarını yorumlama becerisi açısından incelediği çalışmada ise yorumlama becerisinin alt becerisi olan sınıflama becerisi açısından çoğunluğunun, ‘önemini çözme’ ve ‘anlamını aydınlatma’ alt becerileri açısından ise tamamının kriterleri karşıladığı; bu kitapların genel olarak yorumlama becerisini karşılayan bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Orhan’ın (2021) internet üzerinden satılan kitapları incelediği çalışmasında ise kitapların büyük çoğunluğunun kritik analitik düşünmeyi desteklediği belirlenmiştir. Çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirmesi için kitabın teması ve anlatımının, çocukların empati geliştirmesine ve farklılıkları kabul etmesine yardımcı olmasının yanı sıra eleştirel düşünme becerilerini pekiştirecek argümanlar da sunması gereklidir (Fisher, 2013). Bu yönüyle de incelenen kitabın eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen bir çocuk kitabı olduğu söylenebilir.

“Anneye Benzemek Güzeldir” adlı hikâyede, bir çocuğun annesini örnek alarak ona benzemeye çalışması, onun gibi düşünerek ve davranarak annesini modellemesinin onu nasıl şekillendirdiği anlatılmaktadır. Hikâyede bu konu ekseninde eleştirel düşünme becerilerinden en çok yorumlama ve çıkarım, en az değerlendirme ve öz düzenleme becerisine yer verilirken varsayımda bulunma becerisine

hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu çerçevede özellikle yorumlama becerisinin kullanımıyla çocuğun annesinin davranışlarını yorumlamasının kendi davranışlarını şekillendirmesi ve beraberinde kendi kimliğini bulmasına olanak sunduğu söylenebilir. Ancak hikâyede öz düzenleme olarak tanımladığımız öğrenilenlerin kendi yaşamına aktarımına ilişkin becerilere az yer verildiği söylenebilir. Bu hikâyenin çocuklara aile ilişkileri, rol modelin kimlik gelişimindeki önemine dair sunduğu örneklerle, aile içi ilişkilerin önemi ve bu ilişkilerin sorgulanmasını sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu hikâyede çocuğun rol modele dair yaptığı çıkarımlar ve yorumlarla kendini sorgulaması böylelikle bireysel farklılıklarını kavramasına yardımcı olmasından hareketle bağımsız düşünmenin önemini de vurgulama potansiyeline sahip bir hikâye olduğu söylenebilir.

“Üç Ortak Otuz Balık” adlı hikâye birlikte balık avlamaya çıkan üç arkadaşın, tuttıkları otuz balığı adil bir şekilde paylaşma çabası, bu çabada her birinin adil bir dağıtım yapmaya çalışmasına karşın farklı görüşler ve stratejilerin ortaya çıkışı anlatılmaktadır. Bu anlatımın yapılışında eleştirel düşünme becerilerinden en çok açıklama, çıkarım ve değerlendirme, en az ise yorumlama becerisine yer verildiği; tanımlama, varsayımda bulunma ve öz düzenleme becerilerine hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu hikâyede özellikle olay ya da durumları başka perspektiflerde değerlendirme ve bu becerileri edinip yaşama aktarmayı sağlayan öz düzenleme becerisinin hiç kullanılmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte hikâyenin çocuklarda “adalet”, “eşitlik” ve “paylaşma” kavramları üzerine odaklandığı böylelikle adalet ve hakkaniyet kavramlarının gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Hikâyede çocukların, balıkların dağıtılmasında ortaya koydukları farklı görüşler sonucu ortaya çıkan farklı adalet anlayışları ve bunların sonuçları üzerinde düşünmeye yönlendirilmektedir. Bu metnin karar verme, iş birliği ve tartışma becerileri açısından sağladığı katkılarla da çocukların kendi fikirlerini savunmalarının yanı sıra başkalarının fikirlerine de saygı duyma ve açık olmalarının gerekliliğine, farklı fikirle karşılaşıldığı durumlarda nasıl uzlaşmaya varılacağına dair örnekler sunmasının yanı sıra ve empatik düşünmenin önemini teşvik ettiği söylenebilir. Ayrıca ortaklaşa yapılan işlerde hak, görev ve sorumlulukların dağıtılması, balıkların dağıtılmasında problem çözme becerilerinin kullanılması ve farklı yolların denenmesi açısından da yaratıcı problem çözme becerilerinin gelişimine dair bir farkındalık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu hikâyede eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde sadece bilgi edinme değil bilginin nasıl kullanılacağına, bir olaya farklı perspektiflerden bakarak farklı çözüm yollarının farkına varılmasına olanak sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

“Kırılan Yumurta” hikâyesi bir çocuğun kazayla bir yumurtayı kırması ardından çocuğun hatasını kabul etmesi, hatasını düzelterek en iyi yolu bulmaya çalışırken verdiği kararlar ve bu kararların sonuçlarını değerlendirip hatalarından ders almanın neler öğrettiği üzerine kuruludur. Bu anlatımın yapılışında eleştirel düşünme becerilerinden en çok çıkarım becerisine yer verilirken bu beceriyi değerlendirme, öz düzenleme ve yorumlama becerilerinin takip ettiği en az tanımlama, açıklama ve varsayımda bulunma becerilerine yer verildiği söylenebilir. Bu hikâyeye, sebep-sonuç ilişkisinde kurduğu bağlantıyla hatalar ve sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik fırsatlar sunmaktadır. Bu yönüyle metinde en çok çıkarım becerisinin kullanılmasının bu ilişkinin kavranmasında etkili bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bir eylemin sonucunun ne olabileceğini ve bu sonuçların başkalarının üzerindeki etkisini değerlendirmenin çocukların sebep-sonuç ilişkisini eleştirel bir şekilde düşünmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra hikâyede çocukların hata yapmanın doğasına ilişkin farklı bakış açıları kazanmaları, sorun çözme, hata yapıldığı durumda duyguları yönetme, sonuçları değerlendirme ve sorumluluk üstlenme gibi kritik becerilere ilişkin dersler sunulmaktadır. Bunun da özellikle değerlendirme ve yorumlama becerileriyle sağlandığı söylenebilir. Yazarın bu noktada bu ilişkiyi kavramada öz düzenleme becerisini ön plana çıkarması da çocukların yaşamlarına aktarmalarında kolaylaştırıcı bir etki olarak

değerlendirilebilir. Bu yönüyle hikâyenin çocukların bilinçli, empatik ve problem çözücü bireyler olarak gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

“Ver Elini Gökyüzü” hikâyesinde gökyüzüne ulaşma hayali kuran bir çocuğun bu hayaline ulaşmak için yaşadığı maceralar anlatılmaktadır. Bu hikâyenin yapılışında eleştirel düşünme becerilerinden en çok değerlendirme, çıkarım ve analiz; en az öz düzenleme ve yorumlama becerilerine yer verildiği; tanımlama becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Hikâyede çocuğun hayallerin peşinden giderken ortaya koyduğu cesaret, kararlılık ve engellerle başa çıkma becerisinin en çok değerlendirme yapma, analiz ve çıkarım becerileriyle desteklendiği ve bu konuda çocuklara örnekler sunulduğu söylenebilir. Çocukların hayal güçleri, keşfetme dürtüleri ve öz güvenlerini güçlendiren unsurlardan oluşan bu hikâyede çocuklara engellerle başa çıkarak problem çözmeye, sınırları aşma, yeni deneyimler edinme ve kendilerini sorgulama fırsatı sunulmaktadır. Ancak bu hikâyede de özellikle öğrenilenlerin yaşama aktarılmasına odaklanan öz düzenleme becerilerine yeterince yer verilmediği söylenebilir. Bununla birlikte bu hikâye çocuklara sadece yaratıcılık ve hayal kurmayı değil bu hayalleri gerçekleştirmek için eyleme geçme yollarını ve bu süreçte karşılarına çıkan problemlerin çözülmesine ilişkin modeller sunarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır.

“Yeşil Gözlü Kardan Adam” bir kış sabahında çocuklar tarafından yapılan bir kardan adamın hikâyesini anlatır. Bu kardan adam yeşil düğmelerden yapılmış gözleri gizemli bir canlılıkla kendi varlığı ve dünya hakkında derin düşüncelere sahiptir. Kardan adam erirken hayatın geçiciliği, değişimin kaçınılmazlığı ve yaşamın güzellikleri üzerine düşünür ve sonunda güneşin insafla baş başa kalır. Basit bir kış hikâyesinin ötesine geçerek çocuklara dostluk, sevgi, değişim, farklılıkların kabulü temalarıyla örülü bir gerçeklik sunar. Mevcut şartlarda kardan adamların gözleri siyah kömürden olurken bu kitapta yeşil renktedir. Bu renk, Türk kültüründe canlılığın temsili olup bu hikâyede cansız bir varlığa canlılık atfedilmesi amacıyla kullanılmıştır. Böylelikle yaratıcı ve sıra dışı bir kullanım tercih edilerek çocukların derinlemesine düşünmesine olanak sunulmuştur. Ayrıca hikâyede sıradan bir kış manzarası yerine fantastik ve dikkat çekici bir kardan adam figürü sunularak okuyucunun yaratıcı düşünme becerileri harekete geçirilmiştir. Çünkü kitabın kahramanı olan kardan adam, yeşil gözleriyle diğer kardan adamlardan farklıdır. Bu farklılığın kabul edilme süreci, çocuklara eleştirel düşünmenin nasıl işleyebileceğine ilişkin model sunmaktadır. Bu yönüyle çocuklara farklılıkları kabul etme, empati kurma, farklılıklar üzerinden yeni bakış açıları geliştirme olanağı sunar. Çocuk kitaplarında farklılıklara saygı, bu farklılıklar üzerinden yeni bakış açıları oluşturma ve empati kurmanın hayatımızdaki yerine dair bilinç kazandırılması önemli bir kazanımdır (Nikolajeva, 2002). Bu özelliklere bakıldığında çocukların karmaşık durumları analiz edebilme yeteneğini güçlendirilmesine olanak sunan hikâyenin, çocukların eleştirel düşünme becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

“Sana Gelirim Anne” adlı hikâyede anne-çocuk ilişkisi ekseninde, bir çocuğun annesine duyduğu derin özlemi ve bu özlemin hayatındaki etkileri, annesinden ayrı kaldığı sürede yaşadığı duygusal zorluklar, annesine kavuşma umudunun tüm sıkıntıların üstesinden gelmesine nasıl yardımcı olduğu anlatılmaktadır. Bu hikâyede en çok öz düzenleme, yorumlama, çıkarım ve açıklama becerilerine yer verildiği; tanımlama ve değerlendirme becerilerine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Anneye duyulan özlemin, çocukların empati yeteneğini geliştirerek duygusal farkındalık kazanılmasına, aile bağlarının sorgulanmasına, kayıp ve ayrılık gibi evrensel temaların insan psikolojisine etkilerine, bu etkilerle başa çıkma yollarına, anne ve aileye duyulan bağlılık ve aidiyet kavramlarının anlamlarının sorgulanmasına, karakterin hikâye boyunca düşünce ve duygularını sorgulaması yoluyla oluşturulan içsel diyaloglarla da öz farkındalık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu etkilerin açığa çıkışında özellikle öz düzenleme becerisinin, duygu ve düşüncelerin tanımlanmasında yorumlama,

açıklama ve çıkarım becerisinin kullanılmasının bu etkilerin açığa çıkışını desteklediği söylenebilir. Bu nitelikleriyle Sana Gelirim Anne adlı hikâyenin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

“Rüzgâr Kuşu” adlı hikâye, bir rüzgâr kuşunun, gökyüzünde özgürce uçma arzusuyla, yaşadığı yuvaya ve ailesine duyduğu bağlılık arasında bir seçim yapmak zorunda kalması ekseninde özgürlük ve bağlılık arasındaki çatışmasını anlatır. Rüzgâr kuşunun bu ikileme nasıl başa çıktığını, kararlarının sonuçlarını ve özgürlük ile bağlılık arasındaki dengeyi sorgulaması ekseninde yaşadığı içsel mücadelesi ve karar alma süreci, onun hem kişisel hem de toplumsal değerleri hakkında derin düşünceler geliştirmesine ilişkin örnekler sunmaktadır. Hikâyede en çok açıklama ve yorumlama; en az analiz ve öz düzenleme becerilerine yer verilmiştir. Bu yönüyle hikâyede daha çok özgürlük kavramının açıklanması ve yorumlanmasına odaklanıldığı söylenebilir. Özgürlük ve bağlılık arasındaki derin çatışma, okuyucunun bu kavramları eleştirel bakış açısıyla incelemesine olanak sunarken bu ikileme içerisinde karar alma mekanizmalarını kullanarak karar alma sürecinin değerlendirilmesine ve bunun sonuçlarını analiz etmesine olanak sunmaktadır. Ayrıca rüzgâr kuşunun yaşadığı içsel mücadele ve duygusal yükler, çocuklarda empati kurma yeteneğini geliştirirken başkalarının zorluklarla başa çıkma yollarını deneyimleyen çocuk okurun kendi yaşamındaki bu tarz duygusal çatışmalarla nasıl başa çıkacağına dair örnekler sunmaktadır. Ayrıca “rüzgâr kuşu” olarak belirlenen hikâyenin ismiyle oluşturulan metaforik bir anlamla yaratıcı düşünmeyi teşvik etmektedir. Karakterin içsel çatışmalarını ve çevresel etmenlerle olan dışsal çatışmalarını kapsamlı bir şekilde ele alan bu hikâyedeki çatışmaların analizinin okurun eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

“Kel Başa Şimşir Tarak” adlı hikâye, saçları dökülmüş bir adamın saçsızlığının kendisini nasıl etkilediği, toplumun beklentilerine uygun bir şekilde görünmek için kendisine bir şimşir tarak satın alıp kendini daha iyi hissetme çabasını anlatmaktadır. Adam, bu tarakla toplumun estetik standartlarına uyma çabasına girince bu çabanın gerçek benliğini nasıl etkilediğini ve toplumun dış görünüş üzerindeki baskısını sorgular. Bu yönüyle hikâyenin; toplumsal normları ve estetik beklentileri sorgulama, öz kimlik ve toplumsal beklentiler arasındaki çatışmayı ve bu çatışmada kurulacak dengeden hareketle dış görünüş ve içsel değerler arasındaki ilişkiyi değerlendirme, kişisel memnuniyet ve toplumsal kabul arasındaki ilişkinin sorgulanması açısından katkılar sağladığı söylenebilir. Böylelikle çocuğun öz değeri ile sosyal kimliği arasında kuracağı dengenin sorgulanması sağlanarak öz değer ve toplumsal kimliğin etkileşiminin anlaşılmasını teşvik etmektedir. Hikâyede ana karakterin, toplumsal normlar hakkında düşünmesini bu normları eleştirmesini sağlayan şimşir tarak, toplumsal kabul ve kişisel memnuniyet kavramlarıyla sembolleştirilir. Yazarın hikâyede kullandığı “kel baş” ve “şimşir tarak” gibi alışılmadık unsurlarla da yaratıcı zıt düşünme tekniği kullanılmakta, bu iki kavram arasında kurulan ilişkinin çözümlenmesiyle de analitik düşünmeye katkı sağlanmaktadır. Ayrıca bu iki kavramın yan yana gelmesiyle de ironik bir eleştiri kurgulanıp yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlanmıştır. Karakterin yaşadığı iç ve dış çatışmalarla karakter gelişimi ayrıntılı bir şekilde ele alınırken bu çatışmaların oluşturduğu duygusal derinlikle de okuyucunun karakterle empati kurmasına olanak sağladığı söylenebilir. Toplumsal baskı, öz kimlik, kişisel değerlerin sorgulandığı bu hikâyenin, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından okuyuculara zengin bir içerik sunduğu söylenebilir.

“Yunus Dede” adlı hikâye, ünlü halk şairi Yunus Emre’nin yaşamından, tasavvufi ve felsefi öğretilerinden ilham alarak onun derin anlayışını ve bu anlayışın toplumsal ve bireysel hayat üzerindeki etkilerini konu edinmiştir. Yunus Dede’nin olaylar karşısındaki bilgeliği, sevgi ve hoşgörü anlayışı; bu düşüncelerin bireysel ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkilerinin eleştirel bir bakış açısıyla sorgulaması ve değerlendirmesine yardımcı olur. Bu ilişkiler sorgulanırken hikâyede en çok açıklama; en az çıkarım

ve varsayımda bulunma becerisine yer verildiği, öz düzenleme becerisine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Bu yönüyle hikâyede daha çok kavramların açıklanmasına odaklanıldığı ancak öz düzenleme boyutuna geçilemediği söylenebilir. Toplumsal ve bireysel değerler üzerinde derinlemesine düşünmeye teşvik ederek bu değerlerin etkilerinin analiz edilmesi ve değerlendirilmesine böylelikle çocuk okurun kendi varoluşsal sorunlarını ve yaşam amacını sorgulamasına olanak sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca hikâyede sunulan bu ruhsal ve duygusal derinlikle Yunus Emre gibi Türk diline ve kültürüne yön veren bir şahsiyetle duygusal bir bağ kurmasının sağlandığı söylenebilir.

“Kürdan Kız” adlı hikâye, toplumun ve bireylerin güzellik, estetik standartlar ve kişisel değerler hakkındaki beklentilerini sorgulayan estetik kaygılarla sürekli olarak kendini ve dış görünüşünü değiştirmeye çalışan bir kızı konu alır. Kızın güzellik standartlarına uyma çabasıyla çeşitli değişiklikler yapması, bu süreçte yaşadıkları, toplumun dış görünüşe odaklanmasının eleştirildiği hikâyede estetik normların bireyler üzerindeki etkilerini ve bu normlara uyum sağlamanın getirdiği içsel çatışmalar araştırılır. Bununla birlikte toplumsal estetik normları sorgulama, dış görünüş ve içsel kimlik arasındaki ilişkiyi anlamaya sunduğu olanakla da çocukların kişisel kimlik ve toplumsal beklentiler üzerindeki etkileri değerlendirilmesine olanak sunulmaktadır. Kürdan kızın, kendi değerleri ile toplumsal beklentiler arasında yaşadığı çatışmanın neden-sonuç ilişkisi kurması, çatışmayı analiz etmesi ve bu çatışmanın nasıl yönetildiğinin anlaşılmasına dair derinlemesine düşünmesine katkı sağlamaktadır. Böylelikle Kürdan kızın toplumsal beklentilere uyum sağlama çabası, okurun duygusal ve psikolojik mücadeleleri anlaması ve empati kurmasına katkı sağlayarak benzer duygusal ve psikolojik mücadelelerle karşı karşıya kaldığında yapması gerekenlere yönelik modeller sunduğu söylenebilir. Ayrıca diğer karakterlerin Kürdan kız hakkındaki düşüncelerinin; farklı değer yargılarının ve bakış açılarını tanınmasına sağladığı katkılarla da eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini desteklediği söylenebilir.

“Yeşil Gözlü Kardan Adam” kitabındaki hikâyeler bütün olarak değerlendirildiğinde her bir hikâyede eleştirel düşünmenin farklı boyutlarına odaklanıldığı, bu kitabın eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri destekleyen beceriler açısından zengin bir içerik sunduğu söylenebilir. Kitapta kullanılan dil ile çocukların empati yeteneklerini ve farklı bakış açılarını anlama kapasitelerinin artırılmasına katkı sağlandığı söylenebilir. Böylelikle yazarın, okuyucuları hikâyenin içine çekerek, onları karakterlerle özdeşleşmeye ve olaylara onların gözünden bakmaya teşvik edip (Nikolajeva, 2002) eleştirel düşünme becerilerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu da çocukların, yalnızca hikâyeyi takip etmekle kalmayıp, aynı zamanda karakterlerin deneyimlerini sorgulama ve değerlendirme fırsatı bulmasını sağlamaktadır. İncelenen kitabın bu özellikler açısından alan yazındaki araştırmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Erol ve Kara'nın (2020) Küçük Kara Balık'ı incelediği araştırmada eleştirel düşünme becerileri içerisinde başkalarıyla etkileşim kurma, argümanları çözümleme, soru formüle etme ve çözümlene yeterlikleri olarak ön plana çıkmaktadır. şimşek ve Özkan'ın (2022) Anooshirvan Miandji'nin eserlerini incelediği araştırmada ise karakterlerin diyaloglarıyla gerekse yazarın araya girip verdiği bilgilerle okura soru sorma, neden-sonuç ilişkisini kavrayarak akıl yürütme, sorgulama, genelleme yapmama, peşinen kabul etmeme, bir bilgiye körü körüne bağlı olmama, bilimsel araştırma yöntemlerine uygun bir süreci takip ederek, deneyerek bilgiye ulaşma, farklı çözümler yolları deneme, bir doğrunun her devirde ve durumda doğru olmayacağını, doğruların değişen zaman ve şartlarla değişebileceği, ben yanılabilirim demenin önemli olduğu gibi eleştirel düşünme becerisi kazandıracak fikirler yoğun olarak işlenmiştir. Canlı ve Bozkurt'un (2019) yaptığı Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisi içinden seçilmiş 2 farklı kitap metin yapısı bakımından incelenmiş ve sorgulamayı, akıl yürütmeyi kısaca eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Çevik'in (2018) eleştirel düşünme bağlamında Dr.

Parkyeri ve Kömür Karası Çocuk adlı çocuk kitaplarını incelediği araştırmada ise yabancı, ön yargı, empati gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Erhan'ın (2019) araştırmasında ise resimli çocuk kitaplarında en çok "yaratıcılık ve düşünme" en az ise "sorun çözme"ye ilişkin anlatımlara yer verildiği yazarlar ve çizerlerin çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemeleri için "sorgulama" ve "sorun çözme"ye ilişkin anlatımları içeren yazınsal nitelikli kitaplar yazmaları önerilmektedir. Canbaz ve Kaplan Sayı (2022) ile Kanmaz'ın (2019) çocuk kitaplarını eleştirel düşünme stratejilerine göre inceledikleri çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmış mikro becerilerden olan çelişkileri tanıma, yansız olma, doğru çıkarımda bulunma stratejilerinin daha az kullanıldığı belirlenmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalar ve bu çalışmanın sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde incelenen çocuk kitaplarının büyük çoğunluğunda eleştirel düşünme beceri ve stratejilerine farklı oranlarda da olsa yer verildiği söylenebilir. Yeşil Gözlü Kardan Adam'da eleştirel düşünme becerilerini destekleyen beceriler bütün olarak değerlendirildiğinde öz farkındalık, duygusal farkındalık, kendini tanıma, empati gibi inanç, tutum, algı, duyguları içeren duyuşsal stratejilere daha çok odaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde Kanmaz'ın (2019) araştırması ile Canbaz ve Kaplan Sayı'nın (2022) araştırmasında da duyuşsal stratejilerin kullanımına sıklıkla yer verildiği belirlenmiştir. Bu durumun sebebi de incelenen metinlerin konularının günlük yaşamdan alınmış olmasıyla açıklanmıştır (Canbaz ve Kaplan Sayı, 2022). Sonuç olarak, "Yeşil Gözlü Kardan Adam" adlı çocuk kitabının eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri destekleyen beceriler açısından zengin bir içeriğe sahip olduğu, eleştirel düşünme becerilerinin çocuk edebiyatı aracılığıyla nasıl desteklenebileceğine dair somut ve etkili bir örnek olduğu söylenebilir.

Öneriler

1. Bu araştırma eleştirel düşünme becerileri ve bu becerileri destekleyen becerilerin incelenmesi ile sınırlıdır. Yapılacak araştırmalarda eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra, eleştirel düşünme tutumları, yeterlilikleri, standartları ve stratejileri açısından incelemeler yapılarak çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeyi destekleyen boyutlar detaylıca incelenmesi sağlanabilir.
2. Kitapların eleştirel düşünme becerileri, standartları, yeterlilikleri ve stratejilerinin değerlendirilmesine ilişkin rubrikler hazırlanarak öğretmenlerin ve velilerin kullanımına sunulabilir.
3. Çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerilerine etkilerine ilişkin deneysel araştırmalarla bu kitapların eleştirel düşünmeye etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Aknoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Aslan, C. (2014). Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 32, 51-56.
- Ateş, S. (2013). İlkokulda peritextual okumadan metinlerarası okumaya resimli hikâye kitabı okuma süreci. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1567-1585.
- Ateş, S., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2019). Çocuk kitaplarını çözümlmeye yönelik bir uygulama: Samed Behrengi ve Küçük Kara Balık örneği. *Language and Literature*, 14(3), 1023-1049.
- Aydın, N., & Arslan, M. A. (2018). Yeşil Gözli Kardan Adam’ın anlatım teknikleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1159-1173.
- Başoğlu, N. (2010). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin eleştirel düşünme eğitimine uygunluğu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative reserach method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyükarıslan, Z. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin etkinliklerinin eleştirel düşünme becerileriyle örtüşme düzeyi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Büyükoztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Canbaz, B., & Kaplan Sayı, A. (2022). Çıtır Çıtır Felsefe kitap serisinin eleştirel düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3081-3106.
- Canlı, S. (2007). Rifat İlgaz’ın Küçükçekmece Okyanusu ve Cankurtaran Yılmaz adlı romanlarının eleştirel düşünmeye etkisi. *Edebiyatımızın koca çınarı anısına Rifat İlgaz Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 327-334). İstanbul: Çınar Yayınları.
- Canlı, S., & Bozkurt, U. (2019). Çocuklar için felsefe dizilerinde metin yapısı görünümleri. *Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı (25-26 Nisan 2019)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Çağlar, E., & Yılmaz, O. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde düşünmeye ilişkin görünümler. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 51-68.
- Çekici, Y. E. (2014). *Rifat İlgaz’ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında eleştirel okuma etkinlik önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çekici, Y. E., & Kanatlı, F. (2015). Rifat İlgaz’ın çocuk kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinliklerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, UDES 2015, 2843-2879.
- Çevik, B. (2018). Eleştirel düşünme bağlamında Dr. Parkyeri ve Kömür Karası Çocuk adlı çocuk kitaplarının incelenmesi. *Artıbilim: Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 56-63.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yılığı-Belleten*, 49(2006/1), 55-80.
- Dal, H. B. (2024). *Çocuklar için felsefe yaklaşımına göre işlenen Türkçe metinleriyle eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demir, M. (2016). *Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve dil becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Demir, H., & Baş, Ö. (2019). Türkçe ders kitabındaki metinlerin eleştirel düşünme ölçütlerini karşılaması üzerine nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 983-1006.
- Erhan, G. (2019). Resimli çocuk kitaplarında STEAM: Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 1-20.
- Erol, S., & Kara, Ö. T. (2020). Çocuk yazınında eleştirel düşünme becerileri, yeterlikleri ve tutumları üzerine bir inceleme: Küçük Kara Balık örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(3), 1125-1135.
- Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Ferrari-Bridgers, F., Vogel, R., & Lynch, B. (2017). Fostering and assessing critical listening skills in the speech course. *International Journal of Listening*, 31(1), 19-32.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. Bloomsbury Academic.
- Fox, C. (1993). *At the very edge of the forest: The influence of literature on storytelling by children*. Cassell Press.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII*, 127-146.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2009). Eleştirel düşünme. Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi-İPM. [Online]: <http://www.acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1048/SU0010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Erişim tarihi: 10.07.2024.
- Işıtan, S. (2016). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları. *Turkish Studies*, 11(4), 471-492.
- İncirkuş, F. A., & Beyreli, L. (2019). Öyküleyici metinler aracılığıyla eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeye yönelik bir rubrik. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 597-629.
- İncirkuş, F. A., & Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 290-311.
- Kanmaz, F. E. (2019). *Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kanmaz, F. E., & Aslan, C. (2022). Eleştirel düşünme becerisi edindirme bağlamında çocuk ve gençlik kitaplarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(2), 421-446.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University.
- Louca, E. (2008). Metacognition and theory of mind. [Online]: <https://www.researchgate.net/profile/Eleonora-Papaleontiou-Louca>. Erişim tarihi: 20.05.2024.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. USA: SAGE Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *MEB 21. Yüzyıl Eğitim Müfredatı*. MEB Yayınları.
- Nikolajeva, M. (2002). *The rhetoric of character in children's literature*. Scarecrow Press.
- Orhan, M. (2021). İnternet üzerinden çok satılan çocuk kitaplarının kritik analitik düşünce yönünden incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 324-348.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Pearson/Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce: Yaşamınızın ve öğrenmenizin sorumluluğunu üstlenmek için araçlar* (Çev. Ed. E. Arslan, G. Sart). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). *Eleştirel düşünme ve eğitim*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Dergisi, 30, 193-200.

- Sever, S., & Aslan, C. (2009). Eleştirel düşünme becerisini kazandırma bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevleri üzerine bir çözümleme. 6. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* içinde (s. 231-250). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Shalova, N. S. (2015). Critical thinking as a tool for teaching listening in the English classroom at the universities. *Journal of the National Technical University of Ukraine "KPI": Philology and Educational Studies*, 6, 100-104.
- Sur, E. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırma bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 403-422.
- Şeref, İ., Karagöz, B., & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Bir akademisyenin çocuk edebiyatına katkısı: Yeşil Gözlü Kardan Adam'da bağlaşıklık, bağdaşıklık ve üst yapı görünümleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 8(2), 1050-1070.
- Şimşek, T. (2017). *Yeşil gözlü kardan adam*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Şimşek, Ş., & Özkan, A. (2022). Anooshirvan Miandji'nin çocuk kitaplarının eleştirel düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (CEDAR)*, 6(1), 1-17.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yalçınkaya, S., & Demir, M. K. (2024). TÜBİTAK çocuk kitaplarının yorumlama becerisi açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 148(148), 271-303.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

10. Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı – II¹**Necmettin ÖZMEN² & Safur İNAN³**

APA: Özmen, N. & İnan, S. (2024). Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı – II. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 208-236. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058841>

Öz

Birinci Dünya Savaşı'nda, Çanakkale cephesi savaşları 1915'te yaşanır. Ancak Türk edebiyatında müstakil bir Çanakkale romanı görmek ancak Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun 1989'da yayımlanmaya başlanan *...ve Çanakkale Geldiler, ...ve Çanakkale Gördüler, ...ve Çanakkale Döndüler* adlı üç ciltlik eseri ile mümkün olur. Türk tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olan Çanakkale savaşı bunlardan sonra başka romanlara da konu olur. Eserlerin bir kısmı doğrudan Çanakkale savaşını konu ederken bir kısmı dolaylı olarak bu savaşa değinir. Türkiye'deki önemli tartışma konularından biri Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşlarına etkisi ya da katkısıdır. Bazıları onun bu savaşta önemli bir etkisi, katkısı bulunmadığını, bazıları ise bu savaşın Mustafa Kemal sayesinde kazanıldığını söyler. Gerçek hayatta yaşanan bu tartışma roman türüne nasıl yansımıştır, romanlarda Mustafa Kemal'e ne kadar yer verilmiştir sorularının cevabı olmak üzere bu çalışmanın amacı; 1989'dan sonra yayımlanmış ve Çanakkale savaşlarını işleyen *Çanakkale Mahşeri* (1999), *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde* (2000), *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale* (2003), *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer* (2004), *Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı* (2006), *Diriliş Çanakkale 1915* (2008), *57. Alay Çanakkale* (2008), *Çanakkale Askerine Rütbe Gerektirmez* (2017), *Uzun Beyaz Bulut Gelibolu* (2001) ve *Şafakta Yanan Mumlar* (2003) adlı romanlarda; kara savaşlarının başladığı 25 Nisan 1915'ten Çanakkale savaşının sonuna kadar ve savaştan sonra, Mustafa Kemal'e nasıl ve ne kadar yer verildiği veya ona nasıl bir misyon yüklendiğini ortaya koymaktır. İncelememize konu edilen romanların hiçbirinde Mustafa Kemal'i eleştiren veya onu olumsuz gösteren bir ifade, bir örnek yoktur. Fakat her bir yazar Mustafa Kemal'i farklı misyon ve ağırlıkta işler. Romanların tamamında Mustafa Kemal ileri görüşlü, çalışkan, iyi yetişmiş, vatanın geleceğinden endişe duyan, gözünü budaktan sakınmayan, doğru stratejiler geliştiren bir kişi olarak yansıtılır.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058841>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye) / Assoc. Prof. İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Istanbul, Turkey), **eposta:** necmettin.ozmen@izu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6203-1940>, **ROR ID:** <https://ror.org/00xvwpq40>, **ISNI:** 0000 0004 0454 9308

³ Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (İstanbul, Türkiye) / Res. Ass., İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Istanbul, Turkey), **eposta:** safura.inan@izu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6625-1588>, **ROR ID:** <https://ror.org/00xvwpq40>, **ISNI:** 0000 0004 0454 9308

Anahtar kelimeler: Çanakkale savaşı, Çanakkale’de Mustafa Kemal, Romanda Mustafa Kemal

Narration of Mustafa Kemal in Novels About the Gallipoli War – II⁴

Abstract

In the First World War, the battles of the Çanakkale front take place in 1915. However, it is only possible to see an independent Çanakkale novel in Turkish literature with Mustafa Necati Sepetçioğlu's three-volume work titled *...ve Çanakkale Geldiler, ve Çanakkale Gördüler, ve Çanakkale Döndüler*, which was published in 1989. The Battle of Çanakkale, an important turning point in Turkish history, became the subject of other novels. While some of these novels directly deal with the Gallipoli War, others indirectly touch upon it. One of the major topics of debate in Turkey is Mustafa Kemal's influence or contribution to the battle of Gallipoli. Some say that he had no significant influence or contribution in this war, while others say that this war was won thanks to Mustafa Kemal. The purpose of this study is to answer the questions of how this real-life debate is reflected in the novel genre, and how much space is given to Mustafa Kemal in novels. The novels published after 1989 and dealing with the Çanakkale wars are *Çanakkale Mahşeri* (1999), *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde* (2000), *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale* (2003), *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer* (2004), *Çanakkale’de Çocuklar da Savaştı* (2006), *Diriliş Çanakkale 1915* (2008), *57. Alay Çanakkale* (2008), *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez* (2017), *Uzun Beyaz Bulut Gelibolu* (2001) and *Şafakta Yanan Mumlar* (2003); from April 25, 1915, when the land battles started, until the end of the Çanakkale War and after the war, to reveal how and how much Mustafa Kemal is given place or what kind of mission is attributed to him. In none of the novels subject to our analysis is there any expression or example that criticizes Mustafa Kemal or shows him negatively. However, each author treats Mustafa Kemal with a different mission and weight. In all the novels, Mustafa Kemal is portrayed as a farsighted, hardworking, well-educated person who is concerned about the future of the homeland, who does not spare any effort and develops the right strategies.

Keywords: Gallipoli War, Mustafa Kemal in Gallipoli, Mustafa Kemal in the Novel

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 07.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058841>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Dünyanın önemli coğrafyalarından birinde yer alması ve yüz yıllarca burada kalması sebebiyle Türkler, çok sayıda büyük savaşa dâhil olmuştur. Savaştığı milletler de genelde dünyada söz sahibi olan/olmaya çalışan ve diğer milletler üzerinde hâkimiyet kurma çabasında/iddiasında olanlardır. Bu sebeple Türk savaşları genelde geniş çaplı ve kanlıdır. Belki de bu sebeple son büyük Türk devletini kuran Osmanlıların yıkılma dönemi büyük acı, yıkım ve kayıplara sebep olmuştur. Bunlardan biri I. Dünya Savaşı'ndaki Çanakkale cephesidir.

Yaşanan sevinç, hüznün, değişim, dönüşüm, savaş gibi konular genellikle edebiyata yansır. Savaşlar ise romancıların işlediği önemli bir konudur. Bazı roman yazarları klasik tarih anlayışına göre -yani resmi tarihin anlattıklarını romana, küçük kurgulamalarla dâhil ederken- bazıları konuları, yeni tarihselci anlayışa göre ele alır. Yeni Tarihselcilik tarihe bakışı değiştirir, klasik tarih görüşüne farklı bir açılım kazandırır. Yazılı belge olmadan ya da yazılı belgeye dayanmadan tarih inşa edilemeyeceği, sadece büyük olayların tarihin konusu olabileceği fikri değişir (Carr & Fontana, 1992; Tekeli, 1998; Yalçın Çelik, 2005). Artık roman yazarının yorumu da 'tarih değeri' kazanır. Çünkü herhangi bir tarihî belgeyi yazan da tarihî belgeye dayanarak tarih yazdığını iddia eden tarih araştırmacısı da zaten ya kendi yorumlarına göre o belgeleri yazmış veya onlara o şekilde birileri tarafından yazdırılmıştır. Böyle olunca yazılı belgelere dayanarak tarih yazan *tarihçi*, *ona dayanarak gerçek tarihe uygun roman yazdığını iddia eden romancı ile* tarihi kendi yorumuna göre yeniden inşa eden *tarihî roman yazarı* arasında pek fark kalmaz. Çünkü yeni tarihselci görüşe göre, tarihçi de tarihî roman yazarı da aynıdır, birbirinden farklı bir şey yapmaz, her ikisi de tarihi yorumlar. Dolayısıyla, tarihî romanda anlatılan dünyalar, kişiler ve onların anlatılma biçimleri de önemlidir.

Romancıların konu etmesi beklenen önemli olaylardan biri Çanakkale savaşıdır. Çünkü Çanakkale savaşı birçok ülke için dönüm noktalarından biridir. Bu savaşın edebiyata, tarihi konu eden romana yansması beklenir. Türk milleti açısından büyük fedakârlıklara sahne olan, ölüm kalım meselesine dönen, herkese büyük acılar yaşatan, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna giden yolda Türk milletine cesaret ve öz güven kazandıran Çanakkale savaşı, savaşın yaşandığı tarihten sonra çeşitli edebî türlerde arka fon olarak işlenmesine rağmen romanda hâlâ yeterince işlenmemiştir. Türk edebiyatında Çanakkale'yi doğrudan konu edinen roman sayısı, tespitlerimize göre yirmi birdir. Bunların tamamı ise 1989'dan sonra yazılmıştır. Türk edebiyatının ve romanının bu ilgisizliğini Enginün (1986) şöyle ifade eder:

93 harbi, Yemen, Balkan harbi, Seferberlik, Çanakkale gibi tek bir kelime ile ifade edilen bazı tarihî olaylar milletimizin fertlerinde çeşitli çağrışımlar uyandırır. Hem fertlerin hayatını hem de toplumu derinden sarsmış, tesirleri uzun uzadıya devam eden bu savaşlar, o kadar derinden yaşandığı halde, sanat eserlerinde geniş ölçüde işlenmemişlerdir. Bu durum gerçekten şaşırtıcıdır. Bir bibliyografya hazırlanmağa kalkışıldığında, sayı olarak bazı şeyler ortaya konulabilse de maalesef, bunların da çoğu ilerde yazılmasını beklediğimiz büyük eserler için bir ham malzeme mahiyetini taşımaktadır. (s.111)

Mat çalışmasında şunları kaydeder: “Taşımış olduğu bu büyük öneme rağmen Çanakkale Muharebelerinin, Türk romancılığında yeteri kadar ve hak ettiği ölçüde işlendiğini söylemek, oldukça güçtür” (2007, s. 82). Uğurcan Çanakkale'ye dair şiirler, hikâyeler, arka planda Çanakkale'yi işleyen romanlar ve Mustafa Necati'nin Çanakkale konulu romanları ile Mehmet Niyazi, Buket Uzuner, Turgut Özakman'ın Çanakkale konulu romanlarına temas ettikten sonra: “Çanakkale Savaşı edebiyatı hakkındaki bu kısa inceleme bize savaşın başarısı kadar büyük bir edebiyatın meydana gelmediğini göstermektedir” çıkarımında bulunur (2017, s. 447). Yılmaz'ın aynı konudaki ifadesi şöyledir: “Çanakkale Savaşları'nın tarihi misyonu da göz önünde bulundurulduğunda, Türk romancılığı içerisinde

beklediği ölçüde ve yeterli oranda ele alınıp işlenebildiğini söylemek maalesef oldukça güç görünmektedir.” (2017, s. 417). Doğan (2019), Gelenekten Modern-Postmodern Anlatıya Çanakkale Romanları adlı yüksek lisans çalışmasında şunları ifade eder:

Edebiyatımızda tarihî dönem dediğimizde akla gelen en önemli tarihî dönemlerden biri de Çanakkale savaşlarıdır. Ancak Çanakkale savaşları edebiyatımızda şiir, hikâye, tiyatro günlük, hatıra, mektup makale ve mülakat gibi türlerde işlenmiş olmasına rağmen roman türünde tek başına Çanakkale Savaşı uzun yıllar işlenmemiştir. (s. 42)

Türk romancıların Çanakkale savaşına ilgisizliğine ve bu konudaki roman eksikliğine neredeyse bütün araştırmacılar temas eder. Bu bir tespit hâlinde ortada durur. Asıl olan bu ilgisizliğin sebebinin ne olabileceğidir. Araştırmacılar, bu konuda bazı değerlendirmelerde bulunurlar. Gülendam (2006) Türk romancılarının bu ilgisizliğine sebep olarak şunları gösterir:

Türk edebiyatında roman türünün olgunlaşma döneminin geç yaşanması, Türk milletinin tarihine altın harflerle yazılacak birden çok olayın var olması, Çanakkale savaşının hemen ardından Millî Mücadele'nin yaşanması ve romanın çok kısa sürede millî duygu ve düşünceleri yansıtmaya elverişli bir tür olmayışı gibi etkenler, bu savaşın Millî Mücadele'ye konu edilen romanlarda bir 'fon' olarak kullanılmasına sebep olmuştur. (s. 41)

Mat (2006) Türk romanının ilgisizliğini şöyle açıklar:

Bunda, büyük ölçüde bir “harp edebiyatı” geleneğinin olmaması kadar, art arda gelen savaşların ve kazanılan zaferlerin de etkisi söz konusudur. Nitekim, Çanakkale Muharebelerinden neredeyse hemen sonra başlayan Kurtuluş Savaşı ve bu savaşın ardından kazanılan büyük zafer, bir bakıma edebiyatçıların dikkatini daha çok bu olaya yöneltmelerine neden olmuştur. (s. 7)

Bu sebeplerin her biri ayrı gerçeklere işaret eder. Ancak Türk romanının 1989'a kadar konuya ilgisiz olmasının tam olarak anlaşılması başka çalışmaları da gerektirir. 1989'dan önce yazılan romanlarda Çanakkale savaşı sadece bir *fon*'dur. Yazılan romanların bir kısmı doğrudan cephede yaşananları anlatır, bir kısmı da Çanakkale savaşından sonraki yıllardan geriye dönüşlerle, dolaylı olarak Çanakkale savaşını konu eder.

Çanakkale savaşında Mustafa Kemal'in rolünün ne olduğu Türk tarihçilerinin, tarih araştırmacıları ve tarihe ilgi duyanların tartışma konularından biridir. Kimileri Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşına olağanüstü katkısı olduğu, o olmasa Çanakkale savaşının kazanılamayacağını düşünürken kimileri Mustafa Kemal'in Çanakkale'deki rolünün abartıldığını düşünür. Biz bu tartışmalı konunun romancıların eserine nasıl yansındığını, Mustafa Kemal'in eserlerde nasıl anlatıldığını ortaya koymak amacıyla Çanakkale'yi konu eden romanların hemen hemen yarısına tekabül eden on romanı⁵ inceledik. Çanakkale savaşında Mustafa Kemal'in nasıl anlatıldığını ortaya koymaya çalıştığımız bu araştırmamıza ilk yayın tarihi kronolojisine göre, Mehmet Niyazi Özdemir'in *Çanakkale Mahşeri*, Rahmi Özen'in *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*, Buket Uzuner'in *Uzun Beyaz Bulut Gelibolu*, Mehmet Kaplan'ın *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale*, Serpil Ural'ın *Şafakta Yanan Mumlar*, İsmail Bilgin'in *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer*, Sevinç-Salim Koçak'ın *Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı*, Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915*, İsmail Bilgin'in *57. Alay Çanakkale*, Sezen Özöl'un *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez* adlı romanlarını dâhil ettik. Romanlarda Mustafa Kemal'e çok fazla yer verildiğini gördük. Bu sebeple çalışmayı iki kısım hâlinde yayımlamaya karar verdik. Makalenin birinci kısmında, 25 Nisan 1915'te Çanakkale'de kara savaşları başlayınca kadar Mustafa Kemal'e ne kadar

⁵ Bu romanlar; Celal Mat'ın, kaynakçada da belirtilen *Çanakkale Muharebelerini Konu Edinen Romanlar Üzerine* adlı makalesinde (başka bir çalışmada ayrıca konu edeceğimiz için Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun 3 ciltlik Çanakkale romanları yerine Türkiye'de çok satan bir Çanakkale savaşı romanı olan *Diriliş Çanakkale 1915*'yi dâhil ettik) konu edilen romanlardır.

yer verildiğini: *Deniz Savaşlarından Önce Mustafa Kemal, Deniz Savaşlarından Kara Savaşlarına Kadar Mustafa Kemal* başlıkları altında inceledik. Bu ikinci çalışmada *Kara Savaşları Başlangıcından Anafartalar Savaşlarına Kadar Mustafa Kemal, Anafartalar Savaşlarında Mustafa Kemal, Savaşın Sonra Mustafa Kemal, Çanakkale Kahramanı Olarak Halk Zihninde Mustafa Kemal* başlıkları altında; kara savaşlarından savaşın sonu ve sonrasına kadar Çanakkale romanlarında Mustafa Kemal'in ne şekilde ele alındığını/anlatıldığını, ona eleştirel bakılıp bakılmadığını ortaya koyduk.

III. Çanakkale Savaşlarında Mustafa Kemal

3.3. Kara Savaşları Başlangıcından Anafartalar'a Kadar Mustafa Kemal

Diriliş Çanakkale 1915'te denizden Çanakkale'yi geçemeyen müttefik kuvvetler karaya asker çıkarmayı planlar. Türk tarafında herkes gergin bir şekilde bu çıkarmanın nereye yapılacağını bekler. Mustafa Kemal 25 Nisan 1915'te düşman kuvvetlerinin Arıburnu'na çıkarma yaptığını öğrenir (Özakman, 2015, s. 237). Mustafa Kemal'e göre düşmanlar Eceabat, Kilitbahir yolunu açmak için Kocadağ ile Kabatepe'yi ele geçirmek ister. Çünkü Kocadağ, Gelibolu yarımadasının kilidi mahiyetindedir. Orası alınırsa, yani o kilit açılırsa Türk tarafı için işler çok kötüye gidecek belki de savaş kaybedilecektir. Mustafa Kemal, süvari bölük komutanına çıkarmaya başlayan düşmanın neler yaptığını kendisine rapor etmesini emreder. Ayrıca Kolordu Komutanı Esat Paşa'yı arayıp düşman çıkarmasına dair bilgi almak için uğraşır. Ancak kolordunun çıkarma ile ilgili bilgisi yoktur. Halil Sami Bey'den Mustafa Kemal'e bir telefon notu gelir. Halil Sami Bey, ani çıkarma karşısında tek başlarına düşmanı kıyıda tutamayacakları, düşmanla başa çıkamayacakları ve onların kıyılara yerleşmelerine engel olamayacaklarını bildirir. Takviye amacıyla Mustafa Kemal'den, Arıburnu'na bir tabur asker göndermesini ister. Mustafa Kemal kolordunun emrini beklemeden, ordu yedeği olarak tutulan tümenin bir alayı ve bir dağ bataryası ile hemen harekete geçip Arıburnu'na gitme kararı alır. Romanın anlatıcısına göre Mustafa Kemal'in bu kararı, *tarihin akışını değiştirir. O, kolordu emri almadan harekete geçmiştir. Bu kararı; mesleğinden atılmasına hatta idam edilmesine sebep olabileceken o, bunların hiçbirini dikkate almadan doğru bildiğini yapar* (s.238).

Şafakta Yanan Mumlar'da Mustafa Kemal'in anlatıldığı kısım çok fazla yoktur. Mustafa Kemal'in rolü 113. sayfadan itibaren anlatıcının ifade ve bakış açısıyla anlatılır. Çıkarmanın ilk günü olan 25 Nisan 1915'in pazar sabahında Anzakların, Çanakkale'nin içlerine kadar ilerlediği ifade edilir. Anzaklar, Türklerle karşılaştıklarında, Türklerin cephanesinin az, hatta atacak kurşunlarının dahi olmadığını fark ederler. Türkler geri çekilmeyi, kaçmayı düşünür. Türk kuvvetleri bu düşüncedeyken karşılıklı Yarbay Mustafa Kemal çıkar. Mustafa Kemal, onlara: "Düşmandan kaçılmaz!" der. "Cephanemiz yok" dediklerinde, "Süngünüz de mi yok?" diye sorar (Ural, 2015, s. 114). Bunun üzerine askerler süngülerini takar ve Anzak birliklerinin üzerine yürür. Anlatıcıya göre, bu çıkarmanın seyrini değiştirir ve Anzakları kıyıda tutar. Anlatıcı, Mustafa Kemal'in: "Kazandığımız an, bu andır" değerlendirmesini aktarır. Anlatıcı; savaşın zaferle bitmesinin, çarpışmalar sırasında Mustafa Kemal'in kolordunun yönetimini eline alması ve Anzakları, ilerledikleri tepelerden geri püskürtmesi olduğunu söyler (s.113).

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez'de, Yarbay Mustafa Kemal, Arıburnu'nda karaya ilk atışlar başlayınca şaşırır. Çünkü onun ön görüşü ve askerî deneyimi Anzak komutanı Hamilton'ın aşılması ve savunması zor olan Anafartalar ve Arıburnu'na çıkarma yapacağını tahmin edecek kadar fazladır (Özol, 2017, s. 75). Çıkarma gerçekleştiğinde, Yarbay Mustafa Kemal ve askerleri yedek ordu olduğundan Mustafa Kemal emirsiz harekete geçemez. Kolordu komutanı Esat Paşa'ya telefonla ulaşmaya çalışır ancak ulaşamaz. Savaş kilit bir noktadadır. Zira bu çıkarma doğru ise Conkbayırı ve Kocaçimen'in ele

geçirilmesiyle Anzakların boğazlara inmesi çok uzun sürmeyecektir. Ancak bu bir şaşırma harekâtı ise bu kez Mustafa Kemal emre itaatsizlikten mahkemeye verilecektir. Ancak o, yaratılışı gereği, görmezden gelecek, susacak biri olmadığından tüm sorumluluğu üzerine alır ve askerlerine, hücum emri verir (s. 76). Sayısı on bini bulan Anzak askerine direnemeyen Türk askerleri kaçmaya başlar. Bunu gören Mustafa Kemal: “Neden kaçıyorsunuz” diye sorar. Askerlerden cephanelerinin kalmadığı cevabını alır. Onlara: “Cephaneniz yoksa süngünüz var, tam ileri” emri verir (s. 78). Askerler, süngülerle mücadele ederken Mustafa Kemal, bir cephe komutanı gibi, at sırtında tepeden tepeye koşar, emirler verir. İngiliz donanmasının kırk dört topçu bataryasına karşılık elindeki beş topçu bataryasıyla alabileceği bütün önemleri alır (s. 79). Anzaklar sahil şeridinden kara içlerine doğru ilerleyemeye çalışırken 72. Alay’ın alay postasından bir onbaşı, bir kâğıtla gelir, kâğıdı yüzbaşıya verir. Emirde, 72. Alay’ın Mustafa Kemal’in emrine verildiği ve Yarbay Mustafa Kemal’in taarruz emri vereceği yazılıdır (s. 89).

İbrahim Ağa, Seddülbahir cephesinde zorluklar karşısında bir Alman albayının taburunu terk edip gitmesiyle rezil olduğunu, savaşın daha birinci günü 57. Alay Komutanı Mustafa Kemal’in: “Ben size taarruz emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum. Biz ölünceye kadar geçecek zaman içinde yerimizi başka kuvvetler ve kumandanlar alabilir” sözlerini hatırlatır. Onun tutumunu, ‘biz’ diyerek kendisini de savaşan askerlerle bir tuttuğu için över (Özol, 2017, s. 169).

57. Alay Çanakkale’de İzzettin Bey, Mustafa Kemal’in yanına gelir. Soluk soluğa kalan İzzettin Bey; Maltepe’deki 77. Alay Komutanı’nın sabah 05.10’da aradığını, düşman donanmasının Kabatepe sahillerini bombalamaya başladığını ve Kabatepe’nin kuzeyinden de bazı top seslerinin duyulduğunu aktarır. Mustafa Kemal’in zihninde parçalar birleşir. Hemen 57. Alay’ın hazırlanmasını, askerlere sıcak çorba verilmesini ve Hüseyin Avni Bey’in konuşmak için yanına çağrılmasını emreder. Hüseyin Avni Bey’e Kabatepe’den bir çıkarma yapıldığını, ilk duruma göre bölgeye ne kadar kuvvet çıkarıldığı hakkında bilgilerinin olmadığını, 57. Alayın derhal hazırlıklarını yapmasını, her an harekâta hazır beklemelerini emreder (Bilgin, 2020, ss. 223-224). Mustafa Kemal, son durumla ilgili telefon bekler. Ancak arayan olmaz. Bu belirsizlik hâli içinde çılgına döner. İzzettin Bey, Mustafa Kemal’e 9. Tümen komutanlığından bir rapor getirir. Raporda düşmanın Arıburnu ve Kabatepe arasında karaya asker taşımaya başladığı bilgisi bulunur (s. 237). Mustafa Kemal’in düşündüğü gerçekleşmiş, düşman Arıburnu’ndan karaya çıkmaya başlamıştır. Bu harekâtın devamı Conkbayırı istikametine oradan da Kocaçimen’e doğru olacaktır. Mustafa Kemal’in Sofya’dan beri beklediği o an gelir, kendisine tarihî bir görev düşer. Mustafa Kemal, İzzettin Bey’e, Esat Paşa’ya ulaşması görevini verir. Ancak o, bir türlü Paşa’ya ulaşamaz. Askerler hazır vaziyette bekler. Mustafa Kemal, eli kolu bağlı bir durumdadır, kendi kararını veremez. Telefoncu bir er, o anda elinde bir kâğıtla gelir. Kâğıt, 9. Tümen Komutanı Halil Sami Bey’dendir. Mustafa Kemal kâğıdı tek solukta okur. Albay Halil Sami Bey, Arıburnu’na çıkarmayı bildirmiş ve bölgeye Eceabat’taki 27. Alay’ı hareket ettirmiştir. Ayrıca tümenin Sarafim Çiftliği’nde bulunan diğer kısımlarını da alarak harekete geçmiştir. Mustafa Kemal raporu okurken nihâyet III. Kolordu Komutanı Esat Bey’e ulaşılır. Esat Bey, telefonda Mustafa Kemal’e çıkarmanın gerçek mi yoksa şaşırma mı olduğunu bilmediklerini, ordu komutanı Liman von Sanders’in Bolayır’da olduğunu, beklemeleri gerektiğini bildirir. Mustafa Kemal bekleme taraftarı değildir. Beklemek ona göre zaman kaybıdır ve düşmanın daha da ilerlemesi demektir. Anlatıcıya göre, Mustafa Kemal o anda, belki de *vatanın kaderini değiştirecek bir karar alır*. Ordu komutanının hareket emri yokken, kimselere ulaşılmazken askerlerin, çıkarma yapılan yere doğru derhâl yola çıkmasını emreder (s. 226-229). Bunlar yaşanırken saat 09.00’dır. Mustafa Kemal bir taraftan ordu ve kolordu komutanlarına ulaşamamanın verdiği sıkıntıyı yaşar, diğer yandan 27. Alay’ın durumunu düşünür. Saat 09.30’da 9. Tümen Komutanı Albay Halil Sami Bey bir rapor getirir. Raporda, düşman birliklerinin Kabatepe kuzeyindeki sırtları sarmakta olduğu ve buraya en yakın birlik olan Maltepe’deki 77. Alayın bir taburunun Kabatepe’nin

kuzeyindeki Arıburnu'na karşı olan sırtlara sevk edildiği yazılıdır. Mustafa Kemal artık, emir bekleme, emir alma zamanı olmadığını düşünür. Her sonuca razı olarak ve tüm mesuliyeti üstlenerek 9. Tümen karargâhına yollanmak üzere şunları yazdırır:

- 1- Düşmanın Arıburnu civarındaki çıkarma teşebbüsü diğer yerlerden ciddidir.
- 2- Süvari bölüğü (emir almıştır) 57. Alay ve cebel bataryası, bir sıhhiye müfrezesi Kocadere batısındaki sırtlara hareket edecektir. (Bunlara ben şimdi şifahen emir vereceğim.)
- 3- Tümenin geri kalan kuvvetleri harekete hazır bulunacaktır.
- 4- Ben dahi düşmana karşı hareket eden müfreme ile beraber olacağım. İcap ederse geri kalan kuvvetlere de katılacağım.
- 5- Tümen karargâhında kalan tümenin Erkan-ı Harbiyesi ile irtibatta bulununuz.
- 6- Karargâh Bigalı Köyünün doğusunda sırtta ve değirmen yakınındadır.

19. Tümen Komutanı Kurmay Yarbay Mustafa Kemal. (Bilgin, 2020, s. 232)

Böylelikle 19. Tümen Komutanı Mustafa Kemal, 57. Alay Komutanı Hüseyin Avni Bey ve askerler Kocaçimen'e doğru yola koyulur. Düşman keşif uçakları zaman zaman üzerlerinde uçar, bazen derin vadilerden geçerek bazen sulara dalarak ilerlerler. Alay, zorlukla yol almaya devam ederken Ören Ardı denilen vadiye indiklerinde Mustafa Kemal ve beraberindekiler fikir alışverişinde bulunup en kestirme yolun batıya doğru olduğu kanaatine varır, yola devam ederler (Bilgin, 2020, s. 239). Sarp ve karmaşık yollardan geçerken Mustafa Kemal birini görür. Başta düşman askeri sanır, ancak gelen bir Türk subayıdır. Subay, yol bulmak üzere Mustafa Kemal'in önden gönderdiği topçu tabur komutanıdır. Komutan mahcup bir edayla yolu bulamadığını, geri dönmek istediğinde ise kaybolduğunu söyler. Mustafa Kemal tabur komutanına kendilerine katılmasını söyler. Herkes uzun yol ve yorgunluk sebebiyle ter içindedir ama düşmandan önce Conkbayırı'na ulaşırlar. Gördükleri karşısında şaşırırlar. Arıburnu açıklarında düşmanın onlarca gemisi bulunmaktadır. Bu gemilerin orada olması karaya epey kuvvet çıkardıkları anlamına gelir. Mustafa Kemal, alıcı gözlerle etrafa bakarken yanındaki emir subayı Mustafa Kemal'e kaçan askerleri gösterir. Mustafa Kemal, gözcü askerler olması muhtemel yaklaşık on beş kişilik bu askerlere yaklaşır. Askerlere neden kaçtıklarını sorar. Askerler korku ile "düşman" diyebilir. Mustafa Kemal ilk başta etrafında kimseyi görmez. Bir er, eli ile tepeyi gösterdikten sonra, askerini gösterdiği yöne başını çevirir. Elini kolunu sallayarak ilerleyen düşmanları görür. Her şeyi göze alarak: "Düşmandan kaçılmaz" diye haykırır. Askerler cephanelerinin tükendiğini söyler. Mustafa Kemal: "Cephaneniz yoksa süngünüz var" diyerek düşmandan kaçılmayacağını ifade eder (s.239). Bu emir üzerine Türk askerleri kasaturalarını tüfekleri ucuna takarlar.

Çanakkale'de Çocuklar da Savaşta'da Mustafa Kemal ilk kez Anzakların Arıburnu'na yaptıkları çıkarmada görünür. Anzak birliklerin Kabatepe kumsalı üzerinden çıkarma planladıkları halde sarp kayalıkların bulunduğu Arıburnu'ndan çıkarma yaparlar. Bu çıkarma sırasında birkaç cephede aynı anda savaşan Türk askerlerinin mermi ve topları azalır, 27. Alaydan sadece bir bölük kalır. Her ne kadar çalılarla kaplı arazide düşmanın ilerlemesi yavaş olsa da onların bu güç durumunda Türk askeri zayıf bir ateşle karşılık verirler. Türk askerlerinin umutlarının azaldığı anda, anlatıcının aktarımıyla: "Tam o günlerde, yeni bir komutan çıktı tarih sahnesine. Adı Mustafa Kemal" dir (Koçak & Koçak, 2006, s. 50). Mustafa Kemal, tarih sahnesinde yer edinecek bir kişidir. Onu tarihe mal eden olay ise Türk askerlerinin geri çekildiğini gördüğünde: "Türk askerine kaçmak yakışmaz" demesidir. Askerler mermileri kalmadığı için geri çekildiklerini, geri çekilmekten başka çarelerinin olmadığını söyler. Mustafa Kemal gürleyerek: "Size ölmeyi emrediyorum" der. Vatan uğruna etten, candan bir siper oluşturmak ister. Mustafa Kemal, bu emri verdikten sonra erlerin şehit olduğunu görür. 27. Alay'dan geri kalan askerlerini destek için Arıburnu'nda canhıraş mücadele eden askerlerin yanına yollar. Bu karar, anlatıcıya göre, doğru ve

yerindedir. Mustafa Kemal bu emri verip destek kuvveti yollamakla kalmaz. Kendisi de askerlerinin yanına koşar, askerleriyle birlikte savaşır, onlara güç ve moral verir (s. 51). Mustafa Kemal, bu tutumuyla üstün bir komutandır. Böyle bir komutan ile bu savaş elbette kazanılır. Anlatıcı, Mustafa Kemal için *büyük insan* sıfatını kullanır. Onu böyle yapan her zaman yaptığı gibi başarıları tüm askerlere hatta tüm ulusa mal etmesi, Türk askerinin gücüne ve kahramanlığına inanmasıdır.

Diriliş Çanakale 1915'te Mustafa Kemal, sorumlu olduğu alayın başında Arıburnu'na doğru hücum eder (Özakman, 2015, s. 239). Kanlısırt'taki büyük mücadeleye yardım etmek için yürür (s. 248). Yaveri, Teğmen Kazım, Tümen Başhekim, Topçu Taburu Komutanı, 57. Alay, dağ bataryası ve sağlık müfrezesi Kocadağ yolundadırlar, hiç durmadan yürürler (s. 249). Arıburnu'nda Anzak askerlerine karşı cansiperane savaşan Şefik Bey ve askerleri, çok sıkıştıkları bir sırada, Mustafa Kemal ve askerlerinin sabahleyin yardım için yola çıktığını öğrenir. Şefik Bey, Mustafa Kemal'in kararından dolayı Allah'a dua eder: "Yalnız alayın değil, yalnız Arıburnu'nun değil, Boğaz, dolayısıyla İstanbul'un da kurtulduğunu" düşünür (s. 264). Şefik Bey, kendi askerleri arasında bir gevşeme olmasın diye Mustafa Kemal'in askerlerinin kendilerine yardıma gelmek üzere olduğunu onlardan saklar. Mustafa Kemal'e bir haberci göndererek alayının durumu hakkında bilgi verir ve kendisinin emrine girdiğini söyler (s. 265). Mustafa Kemal ve 57. Alay, Kocaçimentepe ile Conkbayırı tepelerine ulaşır. Askerler yorulmuştur, Mustafa Kemal onları dinlendirir. Kendisi, Conkbayırı'na çıkan bir vadiden yürümeye devam eder, askerler arkadan gelecektir. Conkbayırı'na varınca buradan Arıburnu Koyu'ndaki savaş ve taşıt gemilerini görür. Onları izlerken geri çekilen Türk askerlerini fark eder. Hemen karşıda Anzak askerleri vardır ve aralarındaki mesafe sadece 1 km'dir. Mustafa Kemal, çekilen Türk askerlerini durdurur ve yüksek sesle süngü takıp yere yatmalarını emreder. Anzak birliğinin komutanı Teğmen Tulloch da emrindeki kendi askerlerine aynı şeyi yaptırır. Anlatıcıya göre, tam bu sırada, Teğmen Tulloch askerlerini yere yatırmayıp doğrudan Mustafa Kemal'e ateş ettirse ve vurmayı başarsa *tarihin akışı* değişecektir (s. 265). Mustafa Kemal, askerleri ile yetişince Anzaklar geri çekilir, durum biraz sakinleşir. Mustafa Kemal etrafındaki komutanları toplar ve buldukları yerin önemini anlatır. Buraların kesinlikle kaybedilmemesi gerektiğini söyler. Tüm tabur ve bölük komutanlarına gerekli emirleri verir (s. 266). Aşağılara, koya doğru bakar ve şehit defterine gönüllü yazılmak için Kocadağ'dan bir sel gibi Anzaklar üzerine akan Türk askerlerine bakar, onlarla gurur duyar (s. 267). İlk saldırıların kargaşa, heyecan ve paniği yaşanırken Mustafa Kemal; Maltepe'de Esat Paşa ile karşılaşır. Mustafa Kemal, ona sabahtan itibaren yaşananları özetler. Düşmanın Kumtepe'ye çıkarma yaptığını söyler. Kumtepe, Kabatepe ile Seddülbahir arasında Kilitbahir platosuna açılan bir yerdir ve çok önemlidir. Mustafa Kemal, Arıburnu'nu 27. ve 57. Alaylara bırakıp; iki alayı ile bu tehlikeli çıkarmayı durdurmak için hareket eder (s. 271). Soruşturulunca Kumtepe'ye bir çıkarma olmadığı anlaşılır. Genç bir asker heyecandan yer isimlerini karıştırıp yanlış bilgi vermiştir. Böylece herkes rahatlar. Esat Paşa, Mustafa Kemal'den askerlerinin tamamı ile Arıburnu'na hareket etmesini ister. Böylece Mustafa Kemal, düşmanı denize dökmek için Conkbayırı'na hareket eder (s. 272). Conkbayırı'nda Türk askerinin Anzaklara karşı amansız mücadelesini görür (s. 281). Kara çıkarmasının ilk günü sonunda onca ateşe rağmen askerlerini denetlemek için cephe hattına gelir. Onun bu hali, asker ve subayların dikkatini çeker (s. 282). Mustafa Kemal askerinin durumunu siper siper inceler. Ertesi gün doğarken Kurmay başkanı İzzettin Bey'le Kocadere'de bir köy evinde kurulmuş olan telefon merkezine uğrar (s. 283). Kolordu ile irtibat kurup takviye isteyecektir. Bu sırada yanına Trablusgarp'ta savaşırken tanıştıkları Binbaşı Hacı Mehmet Emin Bey gelir. Alaylarının çil yavrusu gibi dağıldığını, savaş alanından kaçtığını, kendi alay komutanını bulamadığı için Mustafa Kemal'in yanına geldiğini söyler. Mustafa Kemal 77. Alay'ın savaştığı taraftan geceleyin neden bilgi gelmediğini ve Anzakların niçin denize sürülemediğini böylece anlamış olur. Mustafa Kemal, 77. Alayın, Kocadere batısında toplanmasını, kaçan biri olursa vurulmasını emreder. İzzettin Bey'den durumu incelemesini ister (s. 296).

57. *Alay Çanakkale*'de Mustafa Kemal, emir subayı, yaveri, sertabip ile topçu tabur komutanı yere yatıp tabancalarını çıkarır. Mustafa Kemal'in haykırışını duyan Anzak askerleri de Türk askerleri gibi yere yatar. İki taraf da beklemeye başlar. Mustafa Kemal yanındaki subaylara: "hemen geri dönün, takviye gelsin" emri verir. 57. Alay'ın mola verdiği yere gelen iki subay durumu bildirir. Ata Efendi ve 6. Bölük Komutanı Üsteğmen Hamit Bey, Mustafa Kemal'in yanına gelir. Mustafa Kemal 261 rakımlı tepede mevzilenen düşmana hücum edilmesi emrini verir. Ata Efendi ve üsteğmen askerlere emirler yağdırır, onları sağa sola gönderir. Taş, toprak "Allah, Allah" nidaları ile inler ve düşman üzerine hücum edilir. Hücum, gelen destek ve askerlerin vatani kurtarma aşkıyla başarılı olur, düşman püskürtülür. Ancak Mustafa Kemal, düşmanın mutlaka denize dökülmesi gerektiğini düşünür. Topçular, Anzak askerleri üzerine amansız ateş eder. Dürbünü ile bir süre atışları izleyen Mustafa Kemal düşmanın denize dökülmesini emreder. Komutanlarına: "Size ben taarruzu emretmiyorum. Ölmeyi emrediyorum! Biz ölünceye dek geçecek zaman zarfında yerimizi başka kuvvetler ve kumandanlar alabilir" der. Mustafa Kemal'in bu konuşması herkes üzerinde derin bir etki uyandırır. Komutanlar kılıçlarını çeker, düşmanı geri püskürten askerlerin arkasında duruma göre gerekli yönlendirmeleri yaparlar (Bilgin, 2020, ss. 242-250).

Mustafa Kemal doğru bir karar vermiştir. Artık çıkarma yapılan yerleri kesin olarak bilirler. Mustafa Kemal'in doğru ve yerinde kararı ile Conkbayırı yönünden yapılan taarruz başarılı olur. Ancak Anzaklar karaya asker çıkarmaya devam eder. 57. Alayı destekleyecek kuvvet gerekmektedir. Mustafa Kemal destek isteğini III. Kolordu Komutanı Esat Paşa ile görüşür. Esat Paşa, Mustafa Kemal ile hemfikirdir ve sorumluluğu üstlenerek 57. Alay'a destek olmak üzere iki alayla birlikte 27. Alay'ı da onun emrine verir. Her ne olursa olsun düşmanın denize dökülmesini emreder. 72. Alay, Conkbayırı'na yetişir. Mustafa Kemal dört alay ile saldırı hazırlığına başlar (Bilgin, 2020, ss. 59-60).

Çanakkale hakkında birden fazla roman yazan İsmail Bilgin, *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer*'de karadan çıkarma çabalarını anlatır. Mustafa Kemal yarbay rütbesi ile Bigalı köyünde okuyucu karşısına çıkar. Mustafa Kemal burada düşman kuvvetlerinin karaya nereden çıkarma yapacağını düşünür. O, çıkarmanın Arıburnu'ndan olacağını düşünür. Kendisine son durum raporlarının gelmesini bekler. Çünkü tahmini olsa da raporlara göre hareket edecektir. Bu sırada, 77. Alay Komutanı Saip Bey'in Arıburnu kıyılarına çıkarma yapıldığı raporu gelir. Okuyunca Mustafa Kemal'in sarı yüzü daha da sararır (Bilgin, 2006, s. 138). Endişesi, düşmanın Arıburnu'nda tutunması, Kocaçimen'e kadar ilerlemesi ve böylece Gelibolu yarımadasını kuzeyden ele geçirerek güneye yürümesi, Türk askerinin iki düşman ateşi arasında kalmasıdır. Mustafa Kemal düşmanın neler yapabileceğini iyice düşündükten sonra kendisine bağlı süvari bölüğünün komutanını çağırır. Ona, süvari bölüğünün hızla Kocaçimen Tepe'ye gitmesi ve düşmanla karşılaşılması durumunda son er kalana kadar çarpışması, Kocaçimen Tepe'nin düşmesine kesinlikle izin verilmemesi emrini verir. Süvari bölüğünün yetersiz kalacağını düşündüğü için yarbay Hüseyin Avni Bey komutasındaki 57. Alay'la beraber kendisi de Kocaçimen Tepe'ye gitmeye karar verir (s. 139). Yarbay Mustafa Kemal 57. Alayın askerleriyle Kocaçimen Tepe'ye gelir. Askerler çok yorgun olduğu için onlara 10 dakikalık dinlenme molası verir. Yanındaki altı kişiyle birlikte keşif yapmak ister (s. 147). Bu sırada cephaneleri bittiği için Anzak kuvvetleri karşısında geriye doğru çekilen Türk askerleri ile karşılaşır. Askerler cephaneleri bittiği için geri çekildiklerini söyleyince Mustafa Kemal onlara: "Cephaneniz yoksa süngünüz var" der ve süngü takıp yere yatmalarını emreder (s. 148). Yanındakilere, dinlenmekte olan 57. Alay askerlerini acilen çağırmasını emreder. Türk askerleri süngü takıp yere yatınca Anzaklar şaşırıp duraklar. 57. Alay askerleri gelince Mustafa Kemal onlara kısa bir konuşma yapar: Konuşmasında: "Ben size taarruz emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum. Biz ölünceye kadar geçecek zaman zarfında, yerimize başka kuvvetler ve komutanlar kaim olabilir" der (s. 148). Türk ve düşman kuvvetlerinin adeta göğüs göğse mücadele ettiği o anda onlara ölümü emreder. Anlatıcı,

Mustafa Kemal'in daha sonra hatıralarında anlatacağı Türk ve Anzak kuvvetleri arasında geçen boğuşmayı-çarpışmayı anlattığı: “Karşılıklı siperler arasındaki mesafemiz sekiz metre” diye başlayan meşhur hatırasına yer verir (s. 149). Mustafa Kemal, askerine ölmeyi emretmiştir. Her iki tarafın askerleri birbirine girer. Mustafa Kemal'in şahit oldukları inanılmazdır.

Diriliş Çanakkale 1915'te kara savaşının en hareketli ikinci gününde, Liman Paşa Gelibolu'dan Eceabat'a, oradan Maltepe'ye gelir. Burada 3. Kolordu karargâhına yerleşir. Liman Paşa, Mustafa Kemal'in izinsiz hareket ederek korkunç bir felaketi önlediğini, kendisini bir gün içinde yenilen bir komutan olmaktan kurtardığını öğrenir. Daha sonra bunu hiç unutmaz (Özakman, 2015, s. 303). 19. Tümen komutanı Yarbay Mustafa Kemal 26 Nisan 1915'te karargâhını, Arıburnu cephesini görerek yönetebileceği uygun, yüksek bir yerde kurar. Burası daha sonra Kemalyeri olarak anılacaktır (s. 308).

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez'de İbrahim Ağa, Mehmet Çavuş ile konuşurken Anzaklar'ın Arıburnu çıkarmasını, Yarbay Mustafa Kemal'in emir almadan 57. Alay'ı taburlar hâlinde Anzaklar'ın üzerine yönlendirdiğini, kendi alaylarının da Mustafa Kemal'in emrine verildiğini ve gece taarruza çıkacağını öğrenir (Özol, 2017, ss. 92-93). Mücadele iki gün aralıksız devam eder. İkinci günün akşamına doğru Üçüncü Kolordu komutanı Yarbay Fahreddin, Mustafa Kemal'i, Conk Bayırı'nın güneyinde bir sırtın Boğaz'a bakan yamaçlarındaki karargâhında bulur. Kendisini, gösterdiği büyük mücadele ve direnişten ötürü tebrik eder, karargâhın daim olarak orada kalıp kalmayacağını sorar. “Evet” yanıtını alınca “buranın adının ne” olduğunu sorar. Kesin bir cevap alamayınca Yarbay Fahrettin buranın adının “Kemal Yeri” olması önerisinde bulunur. Mustafa Kemal memnuniyetini göstermek için gülümsemek ister. Ancak iki gecedir uykusuz olan gözleri buna müsaade etmez. Bu konuşmanın hemen ardından Mustafa Kemal, “takviye kuvvetlerinin ne zaman ulaşacağını” yarbaya sorar: Anlatıcı burada Mustafa Kemal'in yorgun yüzüne ve yorgunluk belirtisi olarak yüzündeki kasılmalara dikkat çeker (s. 132).

Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer'de: “Yarbay Mustafa Kemal Bey kendilerinden üstün düşmanlara karşı koyduğu” söylenir (Bilgin, 2006, s. 170). Romanın 183. sayfasında anlatıcı; Çanakkale'de Anzak ve İngilizlerden esir almanın çok önemli olduğunu çünkü bu askerlerden hem bilgi hem de birtakım belge, harita, kroki almanın mümkün olduğunu ifade eder. Bu meyanda Mustafa Kemal'in, Teğmen Peterson adlı bir İngiliz askeri esir alarak 27 Nisan'da, 3. Kolordu Komutanı Esat Paşa gönderdiği ifade edilir (s. 183).

57. Alay Çanakkale'de, Mustafa Kemal'in Türk askerlerine olduğu kadar düşman askerlerine davranışlarının onun insana verdiği değeri ve sevgiyi gösterdiğini söylenir. Anzakların kara çıkarması ile başlayan taarruzları esnasında düşman birliklerinden birkaç subay esir düşer. Esir subayları Mustafa Kemal'in yanına getirirler. Mustafa Kemal, subaylara sigara ikram eder. Ardından aç olduklarını tahmin ederek yiyecek bir şeyler getirtir. Esirler aç olmalarına rağmen yemeği reddeder. Sebebi sorulduğunda Türklerin kendilerini zehirleyeceklerinden korktuklarını, Türklerin kendilerine çok kötü anlatıldığını söylerler. Esirlerin sözlerine Mustafa Kemal güler. Kendilerine söylenenlerin yalnızca propagandanın ibaret olduğunu, esirlere asla kötü muamele yapılmadığını söyler. İkram ettikleri yiyeceklerden de ilk olarak kendisi yer. Esirlerin güvenini kazanır. Esirleri bir gece misafir etme ve ertesi gün III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'ya gönderme kararı verir (Bilgin, 2020, s. 267).

Uzun Beyaz Bulut Gelibolu'da tarih verilmeden bir olay aktarılır. Bu olay esir alınan bir Anzak askerinin anısı olduğu için bu kısma aldık. Roman kahramanlarından Alistair John Taylor'ın (Gazi Alican Çavuş) mektuplarından birinde şunlar yazılıdır:

Türk subayları çok kibar, centilmen, Avrupalı tiplerdi. Rahatlıkla Fransızca ve Almanca

konusuyorlardı. İçlerinden bir tanesi uzun boylu, mavi gözlü ve sarışındı. Bakışları güçlü, gururlu, kendisi yakışıklıydı. Etrafında koşturan askerlerin onu çok sevdikleri belli oluyordu. Türk subay bizleri dikkatle süzdü, başıyla selamladı, Fransızca olarak hatırımızı sordu. Sesi gururlu ve kalındı. (Uzuner, 2002, ss. 134-135)

Bu anlatımda doğrudan Mustafa Kemal ismi geçmez. Anzak askeri Alistair John Taylor'ın anlattığı kişinin Mustafa Kemal olduğu açıktır.

57. *Alay Çanakkale*'de Anzak birliklerine saldırılar yapılırsa da onlar denize dökülemez. Mustafa Kemal, özellikle 27. ve 57. Alay'ın çok yorgun ve çok kaybı olduğunu bilir yine de düşünceli bir hâlde bir taarruz planı yapar. Amacı düşmanı kıyı şeridinde yerleşmeden bütünüyle denize dökmektir. Türk askerlerinin yorgun ve fedakâr bir şekilde savaştığının farkındadır. Taarruz planını Binbaşı Hüseyin Avni Bey ve Yarbay Servet Bey'e söyler. İki komutan hiç itiraz etmeden Mustafa Kemal'in emrini kabul eder. Saat 21.00'da başlayan taarruzda ilerleme sağlanır ama düşman yerinden sökülemez. Mustafa Kemal öfkelenir. Ertesi sabah, karargâhında hiç konuşmadan sık sık haritaya bakar, alay komutanlarıyla istişare ederek kayıpları tespiti çalışır. O, düşmanı denize dökmeye kararlıdır. 28 Nisan 1915 sabah saat 07.30'da taarruza geçme kararı alır. Bu arada Enver Paşa ile Liman von Sanders de Eceabat'a gelir. III. Kolordu Komutanı Esat Paşa ile cepheyi gezer ve ardından Mustafa Kemal'in karargâhına giderler. Enver Paşa, Mustafa Kemal'i tebrik eder, taarruz planına hiç müdahale etmez. Taarruz başlar, kayıplar verilir fakat düşmanın bir karış bile ilerlemesine müsaade edilmez (Bilgin, 2020, ss. 294-303). Ertesi gün cephede sevindirici bir olay yaşanır. Biraz daha sakinleşen cephede III. Kolordu Komutanı Esat Paşa, Mustafa Kemal'e, Gümüş İmtiyaz Muharebe Madalyası takdim eder, başarılarından dolayı tebrik eder. Madalyayı alan Yarbay Mustafa Kemal 57., 27., 64. Alay komutanlarına, İzzettin Bey'e ve emir subaylarına nişan vererek şöyle der: "Bu madalyayı sadece ben almadım. Tümenim aldı. Sizlerle birlikte aldık. Şimdi ben de size teşekkür ediyor ve bugüne dek gösterdiğiniz başarılar için nişan takdim ediyorum. Tebrik ederim" (s.304).

Diriliş Çanakkale 1915'te Liman Paşa'nın, Arıburnu cephesine takviye kuvvetler göndermesi beklenir. Çünkü burada takviye kuvvete ihtiyaç vardır. Üçüncü gün sonunda da takviye gelmez. 27 Nisan sabahı 7.30'da Mustafa Kemal taarruz başlatır (Özakman, 2015, s. 311). Bu da Mustafa Kemal'in kritik anlarda emir beklemeden önemli kararlar verme özelliğini gösterir.

Liman Paşa, Enver Paşa'nın emri üzerine, çıkarma yapılma ihtimaline karşı Saros körfezinde tuttuğu 5. Tümenin üç alayını, Mustafa Kemal'in emrine verilmek üzere Arıburnu'na gönderir. Çünkü çıkarma buraya yapılmış ve çok şiddetli çatışmalar burada yaşanmaktadır (Özakman, 2015, s. 325). Bu son kararlar Yarbay Mustafa Kemal'in emrinde 9 alay toplanmış olur. Bunların sadece üçü taze ve kayba uğramamış alaydır.

Liman von Sanders; yerini, saygınlığını, onurunu Mustafa Kemal'e borçlu olduğunu hissettiği için onun aleyhine olacak tasarruflarda bulunmaz. Ancak daha önce cephede görevlendirilmek üzere Enver Paşa'dan Albay Kannengiesser'i istemiştir. Arıburnu'nda şiddetli çatışmalar yaşanırken Albay Kannengiesser cepheye gelir. Liman Paşa'nın, Kannengiesser'e bir komutanlık bulması gerekir. Kannengiesser'i, Mustafa Kemal'in emrine verdiği 5. Tümenin komutanı olarak atar (Özakman, 2015, s. 331). Kannengiesser, Kemalyeri'nde, Mustafa Kemal'le görüşür. Kendisinin 5. Tümen komutanlığına atandığını, tümenin emir ve komutasını üstlenmeye geldiğini söyler. Rütbesi büyük olduğu için cephenin komutasının da yeniden düzenlenmesi gerekeceğini ekler. Kannengiesser; "Liman Paşa'nın bile saygıyla söz ettiği, Kolorduda adı geçince özel bir hayranlıkla anılan Türk demek bu", diye düşünür. Mustafa Kemal zayıf, keskin çizgili bir yüz, insanın içini gören iki göz, tınlayan bir ses, ölçülü bir nezaket,

kendine güvenen rahat, kararlı, ödünsüz bir duruş sahibidir (s. 331). Mustafa Kemal yarbay, kendisi ise albaydır. Mustafa Kemal; ona askerî açıdan kendisini tanımadığını, ertesi gün önemli bir taarruz yapılacağını, yarbay bile olsa kendisinin ondan daha tecrübeli olduğunu söyleyerek komutayı devretmeyeceğini söyler. Albay Kannengiesser sersemler. Mustafa Kemal'in Liman Paşa'nın emrine nasıl karşı çıktığını anlayamaz. Yanlarına İzzettin Bey ve başka komutanlar da gelir. Ertesi gün (30 Nisan 1915) yapılacak taarruzun ayrıntıları hep beraber konuşulur, tartışılır. Harita üzerinde yapılan planlamalar, Mustafa Kemal'in cesaret ve kararlılık aşıl原因an etkili bir konuşması ile biter (ss. 332-333).

57. *Alay Çanakkale*'de 30 Nisan 1915'te Enver Paşa cepheye gelir, incelemeler yapar. Artık Enver Paşa da öfkelenmiştir. Liman von Sanders'e düşmanın derhal denize dökülmesi için, kızgınca emir verir. Enver Paşa eğer ilk yerleşim planını bozulmasaydı bu durumda olmayabileceklerini, düşmanın çoktan denize dökülmüş ve bu denli can kaybı yaşamayacak olunabileceğini, ilk günlerde Mustafa Kemal'in kararlılığı ve cesareti olmasaydı daha kötü durumda olabileceklerini içinden geçirir (Bilgin, 2020, s. 307).

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez'de savaşın şiddeti azalırken Mustafa Kemal'in emrindeki askerlerin sayısı giderek artar. Beşinci güne gelindiğinde (1 Mayıs 1924) kendi tümeninden başka üç alaylık bir kuvvet daha emrinde birikir (Özol, 2017, s. 134).

Diriliş Çanakkale 1915'te Anzak Kolordu Komutanlığı ile General Hamilton arasında Anzak ordusunun takviye kuvvet istediğine dair bir telsiz konuşması 1 Mayıs 1915'te yakalanır. Esat Paşa, bu mesajın Türk kolordusuna hemen bildirilmesini ister. Kolordu mesajı Mustafa Kemal'e bildirir (Özakman, 2015, s. 337). Mustafa Kemal, İzzettin Bey ve yakındaki alay komutanları aynı günün gecesinde saat 24.00'da Anzak kuvvetleri üzerine hücum kararı alır (s. 340). Taarruz başlar, Mustafa Kemal en uçlardaki bölükle bile ilgilenir, her hareketi izler, gerektiğinde yol gösterir. Sayıları dokuza çıkan alayları bir an bile gevşemeyen bir irade, dikkat ve azimle yönetir (s. 342). Taarruzu 3.00'da durdurur (s. 343). Liman Paşa, Mustafa Kemal ile uyum sağlayamayan Kannengiesser'i geri çağırarak onu güney bölgesi komutanı Albay von Sodenstern'in yanına, danışman olarak verir (s. 350). Mustafa Kemal, İzzettin Bey'in verdiği şehit çizelgesine bakar, gözleri dolar. Şehit sayısı dokuz günde, Arıburnu'nda on bin kişiyi geçmiştir (s. 351). Mustafa Kemal çok üzgündür. Çıkarmaya karşı alınan tedbirleri tersine çevirerek düşmanın karaya çıkmasına ve elindeki birlikleri zamanında ihtiyaç olan yerlere yollamayı düşmanın karada yerleşmesine fırsat verdiği için Liman Paşa'ya çok kızgındır. Durumu İstanbul'a bildirmek ister. Enver Paşa'ya mektup yazar ve Almanlara güvenmemesini, cepheye gelerek durumu yerinde incelemesini rica eder (s. 352).

Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer'de Anzak ve Türk kuvvetleri arasında büyük mücadelelerin yaşandığı 1-2 Mayıs 1915'te Mustafa Kemal yanındaki subaylarla bir toplantı yapar. Kendisi çok kararlıdır, subaylardan da kararlı olmalarını ister. Konuşmasında: Balkan harbinin utancını tekrar yaşamamak için düşmanla sonuna kadar mücadele edip gerekirse öleceklerini, kazanılan başarılarla yenilerinin eklenmesi için kendilerine takviye kuvvetler geleceğini söyler (Bilgin, 2006, s. 201). Kararlılığı, subay arkadaşları üzerinde etkili olur. Onlar da Balkan Harbi hezimetini unutturmak için düşmanı denize dökmek ister. Mustafa Kemal yüzlerinde azimli bir ifade görür. Onlara taarruza hazırlık emri verir (s. 202). Bu bölümde anlatıcı tarafından General Liman von Sanders'in Mustafa Kemal'e çok güvendiği, bu sebeple Arıburnu'ndaki bütün kuvvetleri onun emrinde topladığı söylenir. Romanın 226. sayfasında Halit Mustafa adlı kahraman rüyasında Mustafa Kemal'i görür. Mustafa Kemal, ona Kilitbahir'den Seddülbahir'e iki alay askeri götürme emri verir (s. 226). Burada, Mustafa Kemal sadece, Halit Mustafa'ya emri veren kişi olarak ismen anılır.

Diriliş Çanakkale 1915'te 16. Tümen'e bağlı Teğmen Faruk, arkadaşı Teğmen Ertuğrul'a 6 Mayıs günü bir mektup yazar. Mektupta yaşadıklarını anlatırken konuyu Arıburnu'na getirir ve şöyle der: "Arıburnu cephesinde hepsi Yarbay M. Kemal Bey'e bağlı olan dokuz alay birikmiş. Şimdi durgunluktan yararlanarak bu cephe yeniden örgütleniyor. Bizim de birkaç gün içinde cephede, ilk çizgide yer alacağımızı söylüyorlar. Hayırlısıyla" (Özakman, 2015, s. 370). Bu ifadeler Mustafa Kemal'e olan güveni gösterir. 11 Mayıs 1915'te Enver Paşa yanındakilerle birlikte Çanakkale'de 3. kolordu karargâhını ve Kemalyeri'ni, Mustafa Kemal'i ziyaret eder. İki arasında bir konuşma veya görüşme olmaz. Anlatıcı tarafından sadece bu bilgi verilir (s. 373).

Tarihe Sığmayan Destan'da Mustafa Kemal'in 13-14 Mayıs 1915 gecesi Bombasirtı'nda yaşananlara dair hatırası ve bir-iki detay anlatılır. Mustafa Kemal; dürbünüyle denizdeki gemide bulunan Anzak kuvvetlerini izler. Yanında dürbünü ile Anzakları izleyen Erzincanlı Mustafa Asım Bey vardır. Anzaklar gemide vefat eden askerleri, ayağına taş bağlayarak denize atmaktadır. Mustafa Kemal ve Erzincanlı birbirlerine bakar. Mustafa Kemal ve Erzincanlı daha önce Bigalı, Büyükanafarta ve Küçükkanafarta köylerinde birkaç kez görüşmüşlerdir. Mustafa Kemal, Çanakkale'de, özellikle 57. Alay'dakiler olmak üzere Türk askerinin kahramanlığı karşısında hayran olmuştur. Türk askerinin fedakarlığını hem Babialı mensuplarıyla hem de Erzincanlı Mustafa Asım Bey'le paylaşır. Bunlar anlatıcı tarafından aktarılır. Anlatıcı, Mustafa Kemal'in: "Size Bombasirtı Vakasını anlatmadan geçemeyeceğim. Karşılıklı siperler arasında mesafe sekiz metre, yani ölüm muhakkak..." diye başlayan Çanakkale'deki meşhur hatırasını aktarır. Ardından Erzincanlı'nın omzunu sıktığını söyler. Sonra her ikisi de toparlanma ihtiyacı hisseder. İki komutan da yanaklarından akan göz yaşlarını birbirlerinden gizlerler (Kaplan, 2009, s. 76). Romanda, Mustafa Kemal'e dair konu edilenlerin tamamı bu kadardır. Bu kısımda da Mustafa Kemal aktif ve gösterilen değil, anlatılan-aktarılan bir kahramandır.

Diriliş Çanakkale 1915'te Liman Paşa, 14 Mayıs'ta orduyu yeniden düzenler. Arıburnu Cephesi doğrudan Esat Paşa komutasına verilir. Böylece Mustafa Kemal'in dokuz alayı birden yönetmek gibi zor, yıpratıcı görevi sona erer. O, artık savaşın sonuna kadar Arıburnu cephesinin sağ kanadında 19. Tümen Komutanı olarak görevine devam edecektir. Esat Paşa, karargâh olarak kullanmak üzere Mustafa Kemal'in karargâhının bulunduğu yeri seçer. Mustafa Kemal ve İzzettin Bey 19. Tümen karargâhı için Kemalyeri'ne göre biraz daha ileride bir yer seçerler. Mustafa Kemal, alay komutanları ile buluşur. Onlara, Enver Paşa'nın ziyaretine dair bilgi verir. Enver Paşa'nın herkese sevgilerini yolladığını, taarruz etmelerini istediğini, Enver Paşa'ya bunun için taze kuvvet ve yeni araç gerece ihtiyaçları olduğunu, bu konudaki taleplerini yazılı olarak kendisine sunduğunu ifade eder. Düşmanın Seddülbahir ve Arıburnu ile ilgili ne gibi saldırı planlarının olabileceğini askerlere açıklar. Açıklamaları, ağustos ayında düşmanın yapacaklarının âdeta habercisi gibidir. Bu ifadeler, Mustafa Kemal'in ne kadar ileri görüşlü olduğunu gösterir (Özakman, 2015, ss. 380-381).

Esat Paşa karargâh olarak seçtiği Kemalyeri'ne yerleşmek için subayları ile gelir. Kemalyeri'nde bir konuşma yapar ve Mustafa Kemal'e, bu cephedeki başarısının bir kanıtı, Arıburnu savaşlarının bir anısı olarak padişah adına bir altın liyakat muharebe madalyası verir. Bu, en yüksek madalyadır ve Çanakkale'de ilk kez verilir. Mustafa Kemal çok mutlu olur, saygıyla teşekkür eder (Özakman, 2015, ss. 384-385). 18-19 Mayıs'ta Anzaklar üzerine yapılan hücumda Türk askerinin fedakârlığı, gözünü budaktan sakınmayan tavrı Mustafa Kemal'i çok etkiler (s. 391).

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez'de taarruz için hazırlık yapan Türk askerlerinin yanına İstanbul'dan 2. Tümen getirilir. Tümenin nasıl kullanılacağı konusu ordu içinde huzursuzluğa sebep olur. Fahrettin Bey, Esat Paşa'ya alayın Mustafa Kemal'in emrine verilip verilmeyeceğini sorar. Esat

Paşa, 2. Tümen komutanının daha kıdemli olmasından dolayı Mustafa Kemal'e verilemeyeceğini; tek çözüm olarak alayı ikiye bölerek sol yanı oradaki birliklerle beraber yeni gelen tümenin emrine verip ona göre taarruz emri yazmalarını söyler. Daha sonra Mustafa Kemal'in ilk günden beri gösterdiği başarılarından ötürü kendisine 'Kılıçlı Altın İmtiyaz' madalyası verildiğini, 2. Tümen'in taarruzuna yardım etmesini ve savaşı Mustafa Kemal'in karargâhından izleyip yöneteceğini bildirir (Özol, 2017, s. 174). Hazırlıklar tamamlandıktan sonra Türk birliği taarruz eder. Anzaklara karşı savaşan Türk askerini gören Yarbay Mustafa Kemal Türk askerinin değil geriye kaçmak bir karış toprak kazanmak için nasıl mücadele ettiğini düşünür (s. 177).

57. Alay Çanakkale'de iki tarafın saldırıları devam ederken Mustafa Kemal güzel bir haber alır. Birlikte çok iş başardığı 57. Alay komutanı Albay Hüseyin Avni Bey, yarbay rütbesine yükseltilir (Bilgin, 2020, s. 535).

Ordudaki yeni düzenlemelerle Mustafa Kemal 17 Mayıs'ta Arıburnu Cephesi Komutanlığından ayrılır ve 19. Tümen komutanlığına döner. Bu yer değişikliği Mustafa Kemal'de burukluğa yol açsa da yalnızca şunu söylemekle yetinir:

Tarih ve cephenin şartları beni yine ön plana çıkaracak ve yine önemli görevler alacağım. Bu içime doğuyor. Şimdi önümü kesmeye çalışanlar, beni bazı görevlere atamak zorunda kalacaklar. Bizler üstümüze düşenin en iyisini yapmakla sorumluyuz. Burada başarı ile görev yaptığımızı düşünüyorum. Başkası ne düşünürse düşünsün. (Bilgin, 2020, s. 356)

Mustafa Kemal'in söyledikleri onun ileri görüşlülüğü, görev bilinci ve görev aşkıyla dolu vatansever bir komutan olduğunu gösterir (Bilgin, 2020, s. 366).

Başkomutan Vekili Enver Paşa Çanakkale'den İstanbul'a döndükten sonra 2. Tümen'in büyük bir taarruza hazırlanmasını emreder. 11 Mayıs 1915'te vapurlara bindirilen 2. Tümenin askerleri 13 Mayıs'ta Çanakkale, Akbaş'a ulaşır. Bütün tümen toplanınca tümenin komuta kademesi Maltepe'ye çağrılır. Çünkü tümenin etrafı iyice tanınması ve yapacağı görevler için konuşulması gerekir. Ancak V. Ordu Komutanlığı bünyesindeki 2. Tümen henüz verilmez. Liman von Sanders, Esat Paşa'dan yapılacak saldırıyla ilgili düşüncelerini öğrenmek ister. İki ihtilafa düşerler. Liman Paşa, Esat Paşa'dan kendi düşünceleriyle paralel bir görüş alamayınca Binbaşı Raiman'ı, Yarbay Mustafa Kemal'in yanına gizlice görüşmek üzere gönderir. Mustafa Kemal, binbaşuya şunları söyler: "Bu cephede son ve kesin bir harekâta karar verilmesi zamanı gelmiştir. Böyle bir harekâta bütün Kuzey Grubu'nun katılması gerekir. Zaman geçtikçe düşmanın tahkimatını kuvvetlerini takviye etmekten geri durmayacağı açık bir gerçektir. Bu konuda karar daha yüksek komuta kademelerine aittir" (Bilgin, 2020, s. 367). Mustafa Kemal'in bu görüşlerinden sonra Liman von Sanders yeni gelen 2. Tümen'i Esat Paşa'nın emrine vererek tüm kuvvetlerle birlikte taarruz yapılmasını ister. Hazırlıkların tamamlanmasıyla 19 Mayıs saat 03.30'da taarruza başlanması kararlaştırılır (s. 368). Türk askerleri, namazlarını kılıp Kur'an okuduktan sıcak çorba içtikten sonra büyük taarruzu başlatır. Türk askeri kanlı, acımasız ve zorlu taarruzda canını dişine takarak, mermi dahi kullanmadan düşmana meydan okur. Hüzünlü bir şekilde geri çekildiklerinde, içlerine dokunan bir acıyla şehit ve yaralı arkadaşlarını bırakırlar. O gün, 51 subay şehit, 97 subay yaralı, 3369 er şehit, 5967 er de yaralı olmak üzere 9484 kişilik bir kayıp vardır. En fazla kaybı 2. Tümen verir (s. 385). 19 Mayıs'taki muharebede iki taraf da çok kayıp verir. Bir yandan saldırılar devam ettiği için ölümler alınmaz ve bu sebeple dayanılmaz bir koku peyda olur. Bundan iki taraf da fazlasıyla rahatsız olur. Ateşkes gündeme gelir. 20 Mayıs günü ilk olarak Anzaklar tarafından beyaz bayrak çıkartılır, ardından Türk cephesinden bayrak kalkar. Görüşmeler sonucunda 24 Mayıs 1915'te ölümlerin gömülmesi ve silahların toplanması için ateşkes uygulamasına geçilir (s. 387).

Diriliş Çanakkale 1915'te Kurmay Başkanı Yarbay Kazım Bey 1 Haziran 1915'te, haber vermeden Mustafa Kemal'e, yemeğe gelir. Yemekte, Almanları-Almanların ırkçılığını konu edip dertleşirler. Çünkü her ikisi de ırkçılığa karşıdır. Mustafa Kemal, Anzakların Conkbayırı ve Kocaçimen'i ele geçirmemesi gerektiğini ifade eder. Bunun için alınacak tedbirleri anlatır. Kazım Bey'den görüşlerini Liman Paşa'ya iletmesini rica eder. Kahvelerini içtikten sonra Kazım Bey, Mustafa Kemal'e albaylığa yükseltildiğini ve bunun, kendisine ertesi gün tebliğ edileceği haberini verir (Özakman, 2015, s. 408). Ertesi gün, Esat Paşa ve Fahrettin Bey Mustafa Kemal'in yeni karargâhına gelerek yükseltilme haberini verir. (Bu terfi haberi *57. Alay Çanakkale*'de de yer alır: 3 Haziran 1915'te 19. Tümen Komutanı Yarbay Mustafa Kemal, Enver Paşa'nın da onayıyla Albay rütbesine terfi eder (Bilgin, 2020, s. 389).)

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez'de İbrahim Ağa Arıburnu'ndan geçerek Anafartalar'da neler olduğunu öğrenmek ister. Bu isteğini anlayan Memet Çavuş, İbrahim Ağa'ya izin verir. İbrahim Ağa gidip döndükten sonra Halim Çavuş'tan öğrendiklerini Memet Çavuş'a aktarır. Mustafa Kemal'in iki ay evvel Esat Paşa'ya Sazlıdere ve Ağıldere'ye dikkat edilmesi gerektiğini; İngilizlerin bu bölgeleri ele geçirmeleri sonucunda zor durdurulabileceğini söylediğini aktarır. Mustafa Kemal'in ısrar etmesine karşı, söylediği bölgelerde asker yığılmadığını, bunun üzerine Mustafa Kemal'in daha önce de yaptığı gibi emir beklemeden taburunu önce Kocaçimen'in yanı başındaki Besim Tepe'ye, sonra da bir taburunu Şahin Tepe'ye sürdüğünü, elinde kalan son yirmi kişilik asker takımını Conk Bayırı'na sevk ettiğini aktarır. İbrahim Ağa, Mustafa Kemal'in askerlerini emir almadan ileri sürmesini haklı bulur. Olanları anlatırken: "Anzak askeri tümen tümen gelmeye başlayınca ne yapsın Mustafa Kemal..." der. Memet Çavuş'a: "Tekmil, Arıburnu ve Anafartalar'daki kuvvetleri verirsin Mustafa Kemal gibi bir kumandanın emrine, bak bakalım o zaman neler oluyor!" der. Mehmet Çavuş, yetmiş beş bin kişilik Anzak ordusunun karşısında dört tümene sahip Mustafa Kemal'in başarı elde edemeyeceğini savunur. İbrahim Ağa şöyle der:

Öyle deme teğmenin. Conk Bayırı ile Mustafa Kemal'in adını, taa ilk günden beri birlikte anıyor asker. Bu Çanakkale'de Conk Bayırı dendi mi Mustafa Kemal, Mustafa Kemal dendi mi Conk Bayırı geliyor insanın aklına. Grup komutanı olmuş desinler hele bir, senin dört tümen dediğin Çanakkale askeri, sekiz tümen, on tümen gibi davranıyor mu süngüye davranmıyor mu, sen o zaman gör bakalım. (Özol, 2017, ss. 215-216)

Mehmet Çavuş, İbrahim Ağa'ya inandığını gösterir. Aynı gecenin sabahında taarruz başlar. Taarruzun ertesi günü tümen, Conk Bayırı'nda savunmada kalır. Mustafa Kemal imzası ile ertesi gün taarruza kalkacak olan askerlere en azından sıcak bir çorba verilmesi emredilir. İbrahim Ağa emir kâğıdını, Memet Çavuş'a götürür. Memet Çavuş'un dikkatini bir şey çeker: Yazının altında albay rütbesi vardır. İbrahim Ağa'ya haberini verse de o bunu çoktan bilmektedir. İbrahim Ağa, Mustafa Kemal'in terfiyi önceden hak ettiğini ama alamadığını düşünür. Ona göre bu, geç verilmiş bir karardır. Liman Paşa'nın geç de olsa Mustafa Kemal'in kıymetini anlamasına da sevinir.

Diriliş Çanakkale 1915'te Mustafa Kemal'e istemediği bir haber verilir. Mustafa Kemal'in komuta ettiği 19. Tümenin sorumluluk alanına Sazlıdere ve batısında kalan kesim de dâhil edilmiştir. Mustafa Kemal bunu istemez. Çünkü mevcut kuvvet ile bu geniş alanı koruma imkânı yoktur. Mustafa Kemal, sorumluluk bölgesi ile ilgili bu karara yazılı olarak itiraz etmeyi, tehlikeyi anlatmayı planlar (Özakman, 2015, s. 409). Sazlıdere-Ağıldere arasındaki arazinin müstakil ve daha güçlü bir kuvvet tarafından korunmasını isteyen yazısını komutanlığa bildirir. Ancak itiraza ve tartışmaya alışık olmayan Esat Paşa, Mustafa Kemal'e küser, kırılır. Fahrettin Bey araya girer ve Esat Paşa'ya; Mustafa Kemal'i ziyaret ederek onu dinleyip anlamaya çalışmasını, Mustafa Kemal'in bahsettiği söz konusu araziye de görmesini teklif eder. Esat Paşa ve Fahrettin Bey, 10 Haziran 1915'te Mustafa Kemal'in Düztepe'deki karargâhına gelir.

Esat Paşa, Mustafa Kemal'e, düşmanın saldırması muhtemel arazinin neresi olduğunu sorar. O, düşmanın uygulayacağını tahmin ettiği planı anlatır. Esat Paşa, müstehzi bir ifadeyle Mustafa Kemal'e öyle bir düşman harekâtının olmayacağını söyler. Mustafa Kemal, Esat Paşa'ya ümitsizlik içinde bakar: "İnşallah efendim sizin düşündüğünüz gibi olur" der. Esat Paşa, tartışmaya bir son vermek için bu kesimin sorumluluğunu Mustafa Kemal'in komuta ettiği 19. Tümen'den alıp 16. Alaya verir (s. 419). Mustafa Kemal, sorumlu olduğu bölgede, Arıburnu'nda çatışma olmadığı zamanlarda İstanbul'dan getirttiği kitapları okur. Zaman zaman da kurmaylar ve alay komutanları ile değişmez konu olan devletin nasıl kurtulacağını tartışırlar. Bu tartışma ve sohbetlerde öne çıkan husus şudur: Mustafa Kemal'in, bütün sorunların çözümüne çare olarak gördüğü tek şey akıldır (s. 426).

Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer'de Mustafa Kemal 9 Haziran günü Düztepe'deki karargâhında düşmanın son vaziyetini harita üzerinde işaretlerken kendisine Esat Paşa ve kurmayların geleceği haberi verilir. Esat Paşa sık sık askeri teftiş etmektedir. Mustafa Kemal onun geleceğini öğrenince hemen askerlerini teftiş eder. Esat Paşa gelince kendisine son vaziyetle ilgili bilgi verir. Esat Paşa araziye hâkim bir yerden her tarafı kuşbakışı görmek istediğini söyler. Mustafa Kemal onu, bu özelliğe sahip karargâhına götürür (Bilgin, 2006, s. 296). Oradan etrafa bakarken Esat Paşa, Mustafa Kemal'e düşmanın nereden geleceğini sorar. Mustafa Kemal, Arıburnu yönünü ve bütün sahil boyunca Suvla'ya kadar olan yerleri gösterir. Sonra, düşmanın Kocaçimen Tepe'ye doğru ilerleyeceğini söyler. Esat Paşa düşmanın Mustafa Kemal'in tahmin ettiği yerden gelmeyeceğini söyler. Mustafa Kemal de ona: "İnşallah sizin dediğiniz gibi olur efendim" der (s. 297). Mustafa Kemal yine de düşmanın beklediği yerden geleceğine inanır. Anlatıcı Sazlıdere-Conkbayırı civarını anlatırken Sazlıdere'yi kastederek şöyle der: "Bu vadi Albay Mustafa Kemal Bey'in Esat Paşa'ya 'Buradan gelecekler' dediği vadiydi" (s. 359).

Diriliş Çanakkale 1915'te bir Anzak birliği Sazlıdere-Ağıldere kesiminin girişinde bulunan bir tepeyi işgal eder. Mustafa Kemal bu kesimi korumakla görevli olan Binbaşı Münir Bey'i yanına çağırarak düşmanın burada durmayacağını, bu sebeple dikkatli olmalarını ister ve bazı tavsiye ve telkinlerde bulunur. Buradaki durum Liman Paşa'nın dikkatini çeker. Esat Paşa ise bunu önemsemez. Sonuçta iki komutan da herhangi bir şey yapmaz (Özakman, 2015, s. 445). 6 Ağustos 1915 Cuma günü saat 21.00 sıralarında Sazlıdere civarında savaş başlar. Mustafa Kemal savaşın başladığını silah seslerinden anlar. Kaç aydır Anzakların bu hareketini beklemektedir. O sırada emrine verilen 14. Alay'ın taburunu Kocaçimen-Conkbayırı kesimine yollar (s. 467). 7 Ağustos 1915'te Türk komuta kademesi sarsılır. Tam da Mustafa Kemal'in işaret ettiği yerden düşman taarruzu başlamıştır. Mustafa Kemal, Anzak hücumuna engel olmak için emrindeki askerleri çeşitli yerlere sevk eder (ss. 467-468). Düşman Mustafa Kemal'in dediği yerden geldiği için Esat Paşa ve kurmay kurulu sarsılır. Esat Paşa, Mustafa Kemal'in uyarısını dikkate almadığı için üzülür. Mustafa Kemal'e hakkını teslim eder. İyi ki onun gibi olacakları önceden sezebilen bir askerimiz var diye düşünür (s. 474). 7 Ağustos günü sabahleyin Conkbayırı'nda çok çetin çarpışmalar yaşanır. Bir ara Türk askerleri mevzilerini kaybeder gibi olur. Bu sırada Mustafa Kemal'in gönderdiği tabur ve iki bölük yetişir. Mustafa Kemal, tabur komutanına ne pahasına olursa olsun Conkbayırı'nı savunma emri verir (s. 477).

8 Ağustos 1915'te Suvla-Çamlıtekke'de 7. ve 12. Tümenler Albay Ahmet Fevzi Bey'in saldırı planına göre yerlerini alır. Durum Liman Paşa'ya bildirilir. Liman Paşa 7. Tümenin, Kocaçimen Tepesi'ni desteklemek için oraya yaklaşmasını, 12. Tümenin de hemen Mestantepe'de bulunan düşmana taarruz etmesini emreder. Ahmet Fevzi Bey duruma itiraz eder. Askerlerin yorgun ve uykusuz olduğu için ertesi gün şafakla beraber hücum etmeyi önerir. O, hemen icra edilmesi gereken taarruz emrini yerine getirmedeği gibi, akşam yapılması kararlaştırılmış taarruzu da ertesi sabaha ertelemiş olur. Ahmet Fevzi Bey, yanına gelen 7. ve 12. Tümen komutanlarına durumu aktarır. 7. Tümen Komutanı Halil Bey ve 12.

Tümen Komutanı Selahattin Adil Bey, askerlerin yorgun olduğunu, taarruzdan bir başarı beklemediklerini ama emre de uyacaklarını söylerler. Ahmet Fevzi Bey'in kararsızlığını gören Liman Paşa bir yaveri ile Ahmet Fevzi Bey'e yazılı bir emir gönderir (Özakman, 2015, s. 491). Aynı gün Fahrettin Altay, Esat Paşa'ya şu teklifte bulunur: "Sevgili Paşam. Conkbayırı'nda durum gittikçe kötüye gidiyor. Ahmet Fevzi Bey'in hiç ilgilendiği yok. Bu bölge kudretli bir üst komutan istiyor. Mustafa Kemal Bey'in bu bölgeye kolordu komutanı yetkisiyle atanması gerektiğini düşünüyorum. Uygun görürseniz bu öneriyi orduya arz edelim" (s. 495).

Fahrettin Altay önerisini Ordu Kurmay Başkanı Kazım Bey'e iletir. Kazım Bey, Liman Paşa'nın daha önce Arıburnu'nun sağ kesim güvenliğini sağlama görevini üzerine almadığı için Mustafa Kemal'e kırgın olduğunu söyler. Ümit vermeyen bir ses tonu ile önerisini yine de Liman Paşa'ya iletteceğini söyler (Özakman, 2015, s. 496). Mustafa Kemal, yaveri Teğmen Kazım ile Binbaşı İzzettin Bey'i 8 Ağustos 1915'te düşman kuvvetlerin ne durumda olduğunu öğrenmesi için cepheye gönderir. Teğmen Kazım şehit olur. Binbaşı İzzettin durumun çok kritik olduğunu bildirir. Bunun üzerine Mustafa Kemal, Esat Paşa'ya *çok gizli* kaydıyla bir mesaj gönderir. Mesajında, Conkbayırı'nda durumun kritik olduğunu, memleketin selameti açısından ordu komutanı Liman Paşa'nın dikkatini çekmesini ister. Çünkü Conkbayırı cephesi çökmek üzeredir (s. 497).

8 Ağustos saat 20.00'da Liman Paşa ordu kurmay başkanı Kazım Bey aracılığıyla Ahmet Fevzi Bey'i arayıp kendisine akşam hücumu geçilmesi emri verdiği hâlde niçin hücumun başlamadığını sorar. A. Fevzi Bey gece yapılacak bir hücumda tehlike gördüğünden ertesi sabaha ertelediğini söyler. Eğer ertesi sabah yapılacak hücumdan istenen sonuç elde edilemezse sorumluluğun kendinde olacağını ifade eder. Bunun üzerine telefon yüzüne kapanır (Özakman, 2015, s. 500). 15 dakika sonra Kurmay Başkanı Kazım Bey, Mustafa Kemal'i arayıp 19. Tümen'in ne durumda olduğunu sorar. Mustafa Kemal, 19. Tümen'in sapaşğlam durduğunu ama sağ yan gerilerinde bulunan Conkbayırı ve Şahinsırtı'nda durumun kötü olduğunu bildirir. Kazım Bey'in yanında Liman Paşa vardır. Liman Paşa, Kazım Bey aracılığı ile durumun düzelmesi için ne yapılması gerektiğini sorar. Mustafa Kemal, bölgedeki tüm kuvvetlerin birleştirilmesi ve tek elden yönetilmesini, başına da bu işi yönetebilecek enerjik bir komutan verilmesini önerir. Bu görevin, henüz 34 yaşında olan kendisine verilmesi durumunda bunu kabul edip etmeyeceği kendisine sorulur. Mustafa Kemal kabul edeceğini söyler. Liman Paşa, onca kuvvetin kendisi gibi genç birine verilmesinin fazla olup olmadığını sorar. Mustafa Kemal, verilecek kuvvetin az bile olacağını ifade eder (s. 501). İngilizlerin dağınık ve savunmasız olduğu bir sırada 24 saat kaybına neden olan Ahmet Fevzi Bey görevinden alınır ve Mustafa Kemal Anafartalar Grubu Komutanlığına atanır. 9. Tümen de Mustafa Kemal'e bağlanır. Cephede bu haberi alan kurmaylar ve askerler sevinir (s. 502). Mustafa Kemal, üç aydır cepheden ayrılmayan tek tümen komutanıdır. Emrine verilen birlikleri toparlamak, gerekli emirleri vermek, askerleri denetlemek için hemen harekete geçer. Çünkü ertesi sabah hücumu geçilecektir. Mustafa Kemal atına biner ve Çamlıtekk'e'deki grup karargâhına ulaşmak üzere 23.30'da harekete geçer, 01.30'da oraya ulaşır (s. 503). Başında kaba şayaktan hâki renkli bir başlık, arkasında temiz bir er kaputu vardır. Hemen komutanları yanına çağırır; ilgili emirleri, planlamaları ister. Kendisine doğru düzgün bir bilgi -taarruz planı, taarruz emri gibi- getirilemez (s. 504). Tüm planlamaları gözden geçirmek zorundadır. Çünkü ertesi gün Suvla'daki İngiliz kolordusuna karşı hücum edilecektir. Yeni planlamalar yapmak için de vakti yoktur. Mevcut planlamaları koruyarak ilave tedbirler alır. Mustafa Kemal'in hızı, kararlılığı, kesinliği, soğukkanlılığı, geneli kavrayışı ve ayrıntıları atlamayışı, anlaşılır ve yapılabilir emirler vermesi, askerlerin yemeğini ve sağlığını çok önemsemesi, kurmayları çok etkiler (s.505). Komuta edeceği yeni tümene mensup askerlerden biri Alman Yarbay Wilmer'dır. Wilmer, Mustafa Kemal'le ilk karşılaşmalarında karşısında saygıyla durur. Wilmer'in bir Türk subayından çekindiği ilk defa görülür. Kocaçimen kesimi komutanı Yarbay Cemil Bey, Mustafa Kemal'in

ince düşünüşlü ve pratik bir komutan olduğunu düşünür (s. 506).

Ahmet Fevzi Bey'in görevden alınması *Çanakkale Mahşeri*'nde bazı ufak farklılıklarla konu edilir. Arıburnu'nda çarpışan Türk askerlerine yardımcı olmak üzere Bolayır ve Gelibolu'dan asker takviyesi yapılır. Gelmesi gereken askerlerin tamamı henüz cepheye gelmemiş, ancak öncü kuvvetler ulaşabilmiştir. Liman Paşa, Anafartalar Grup Kumandanı Albay Ahmet Fevzi'ye, takviye gelen askerler ve diğer güçlerle hücum emri verir. Ahmet Fevzi, askerlerin tamamının gelmediği, gelenlerin de yorgun olduğu ve kendi durumlarının düşman karşısında halihazırda bir risk taşımadığını öne sürerek hücum emrinin bir kere daha değerlendirilmesini ister. Liman Paşa çok kızar ve kendisine: "Grup Kumandanlığı'na tayin edilen Albay Mustafa Kemal Bey'in vasıl olmasıyla emir ve kumandayı ona tevdi ile İstanbul'a hareketiniz rica olunur" (Özdemir, 1999, s. 471) emrini gönderir. Ahmet Fevzi, yerine Mustafa Kemal'in atandığını öğrenince etrafındakilere: "Mustafa Kemal Bey gelince kendisine yardımcı olunuz; ben de Anafartalar karargâhındayım. Bana ihtiyaç duyarsa söylersiniz. Orada istirahat ettikten sonra, sabahleyin İstanbul'a dönerim" der (s. 472). Bu görevden alma, İsmail Bilgin'in 57. *Alay Çanakkale* adlı romanında da konu edilir. Conkbayırı ve Kocaçimen tepelerindeki saldırılar şiddetlenip tehlikeli bir hâl almaya başlayınca 5. Ordu Komutanı Liman Paşa, Saroz Grup Komutanı Albay Ahmet Fevzi Bey'e, 7 Ağustos saat 06.30'da 7. Tümen'in iki alayını Küçük Anafartalar'ın doğusunda yer alan Hıdırlı Bölgesine sevk etmesini; 12. Tümen'in tamamını da 7. Tümenin peşinden göndermesini ve 8 Ağustos sabahı Anafartalar Ovası'nda düşmana taarruz edilmesini emreder. Ahmet Fevzi Bey ise bahsi geçen birliklerin yorgun olduklarını düşünüp taarruzu bir sonraki güne erteler. Liman Paşa buna çok öfkelenir, derhal Ahmet Fevzi Bey'i görevinden alır ve yerine getirilecek komutan için aklına Mustafa Kemal gelir. Mustafa Kemal kendisine teklif edilen bu görevi kabul eder (Bilgin, 2020, ss. 397-399). Mustafa Kemal bir kez daha haklı çıkar. Tarih kendisini bir kez daha ön plana çıkarmıştır ve önünü kesmeye çalışan insanlar onu yine önemli bir göreve atamak zorunda kalmıştır. Nitekim 9 Ağustos'ta başlayan taarruzda sayı üstünlüğü Türklerin eline geçince Albay Mustafa Kemal bir kez daha kendisine verilen görevi layıkıyla yapmış olmanın haklı gururunu duyar (s. 400). Ahmet Fevzi Bey'in görevden alınması *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer*'de konu edilir. 8 Ağustos 1915'te, Liman Paşa düşmanın Bolayır'dan çıkarma yapmayacağını anlayınca buradaki tümenlerin Anafartalar'a sevki emrini verir. Albay Fevzi komutasındaki 7. ve 12. Tümen o gece hiç durmadan yürüyerek Anafartalar'a ulaşmaya çalışır. Anafartalar'daki birliklerle birleşecek 7. ve 12. Tümen, Anafartalar Grup Komutanlığı adını alacaktır. Albay Fevzi Bey 7. ve 12. Tümen'in araziye tam tanımadan ve dinlenmeden savaşa başlamasının uygun olmayacağını düşünür. Bu sebeple hücumu 9 Ağustos'a bırakır. Bunu öğrenen Liman Paşa küplere biner ve Fevzi Bey'i görevden alarak yerine Mustafa Kemal'i atar (Bilgin, 2006, s. 365). Anlatıcı, 9 Ağustos 1915 saldırısını aktarırken Mustafa Kemal'le ilgili şöyle der: "Mustafa Kemal Bey, görevden alınan Fevzi Bey tarafından yapılan hücum planını aynen uygulamayı düşünüyordu. Çünkü yeni plan yapmaya zamanı yoktu" (s. 369).

Çanakkale Mahşeri'nde Mustafa Kemal ismi üçüncü olarak Suvla cephesinde görünür. Mareşal Liman von Sanders, Saros'taki karargâhında duramayıp düşman hücumlarını izlemek ve planlar yapmak üzere Suvla cephesine gelir. Onu yeni Grup Kumandanı Albay Mustafa Kemal karşılar ve alınan tedbirler hakkında kendisine bilgiler verir (Özdemir, 1999, s. 475). Romanın bu kısmında Mustafa Kemal aktif bir kahraman değildir, ifade edilenler anlatıcı tarafından aktarılır.

3.4. Anafartalar Savaşlarında Mustafa Kemal

Diriliş Çanakkale 1915'te, 9 Ağustos 1915 günü Türk ordusu ile İngiliz ordusu Birinci Anafartalar Savaşı'nda karşı karşıya gelir. Türk askeri, istekliliği ve kararlılığı ile hiç yorulmamış görünür. Mustafa

Kemal, gözetleme yerinden savaşı dikkatle izler. Gerektikçe yazılı-sözlü emirleri ile yönlendirmeler yapar (Özakman, 2015, s. 509). Türkler, İngilizlerin hücumunu karşılayıp püskürtecek duruma gelir (s. 511). Liman Paşa, Anafartalar'da düşman taarruzunu durduran Mustafa Kemal'i tebrik eder. Mustafa Kemal'e 'büyük iş başardığını' söyler. Yetersiz bir kuvvetle düşmanın beklentisini tersine çevirdiğini ifade eder. Liman Paşa, Mustafa Kemal'e, sonra neler yapmak istediğini sorar. Mustafa Kemal'in planlarını öğrendikten sonra kendi planından vaz geçip genç ve muzaffer komutanı kararlarında serbest bırakır.

Çanakkale Mahşeri'nde İsmailoğlu Tepe'nin biraz gerisinde, Mustafa Kemal, Liman Paşa ve Albay Kazım hem Türk askerlerinin hem de düşmanların hücum ve planları üzerine düşünür (Özdemir, 1999, s. 476). Mustafa Kemal buldukları tepe üzerinden, 12. Tümen Kumandanı Yarıbay Selahaddin Adil'in hücumlarını izlerken, Albay Kazım'a: "Selahaddin Adil Bey, düşmanı göğüsleyip, denize doğru sürecek" der (s. 479). Mustafa Kemal'e çok az yer verilen *Çanakkale Mahşeri*'nde, Mustafa Kemal'in ağzından çıkan ilk cümle budur. Mustafa Kemal ve Albay Kazım'ın yanında bulunan Liman Paşa, Conkbayırı'nda yaşananları görmek üzere ayrılırken, onlara; durumu kendisine sık sık haber vermelerini emreder. Bunun üzerine Mustafa Kemal "Başüstüne kumandanım" der (s. 479). O gittikten bir süre sonra Albay Kazım düşmanların İsmailoğlu Tepe'ye yavaş yavaş ele geçirip Küçük Anafartalar köyünün sırtlarına doğru yayıldığını fark eder. Bunu, yanında bulunan Mustafa Kemal'e söyler. Düşmanın üstün durumlarını Selahaddin Adil Bey'e bildirmek ister. Mustafa Kemal dürbünü ile bakıp tehlikeyi fark edince yanındaki emir subayına: "Yetiş, Selahattin Adil Bey'i bul; İsmailoğlu Tepe'yi takviye etsin" emrini verir. Albay Kazım ve Mustafa Kemal; Küçük Anafartalar'a doğru hareket eden askerlerin düşmanla göğüs göğse, süngü süngüye savaştıklarını, her iki tarafın askerlerinin de ölüme koşarak gittiklerini heyecanla takip eder (s. 480). Bu sırada yanlarına 3. Kolordu Komutanı Esat Paşa gelir. Mustafa Kemal, ona çarpışmalar hakkında bilgi verir: "İsmailoğlu Tepe'yi ele geçiren düşman, Küçük Anafartalar köyüne doğru yayılırken, Selahattin Adil Bey, 34. Alay'ın bazı birliklerini o tarafa sevk etti. Şimdilik durumda bir tehlike yok" der (s. 481). Esat Paşa, düşman karşısında zor durumda olan Albay Halit Bey'in bulunduğu cepheye gidip orayı kontrol edeceğini söyleyince Albay Kazım ve Mustafa Kemal: "Emredersiniz, Paşa hazretleri" derler (s. 482).

Diriliş Çanakkale 1915'te Mustafa Kemal birlikleri ve durumu görmek için Conkbayırı'na gider (Özakman, 2015, s. 512). Yolları üzerinde bir İngiliz uçağı onlara bomba yağdırır (s. 513). 9 Ağustos 1915 günü, inişli-çıkışlı, ürkütücü yollardan uçar gibi geçerek 8. Tümen karargâhına gelir (s. 514). Burada Albay Ali Rıza Sedes ile savaşın durumu ve Alman komutanlar hakkında konuşur. M. Kemal eldeki az kuvvetle ertesi sabah taarruz etme fikrindedir. Niyeti hızlı ve şiddetli bir baskınla Conkbayırı ve civarını temizleyip Arıburnu cephesini rahatlatmaktır. Daha çok kuvvet ve cephane beklemek avantajlı durumun kaybedilmesine veya düşmanın kazanımlar elde etmesine sebep olabilir diye düşünür. Mustafa Kemal gece 4.30 için taarruz emri vererek yatağına çekilir. Bu arada gelmesini beklediği 28. Alay'ın geldiğini öğrenip biraz rahatlar (s. 515). 10 Ağustos 1915 sabaha karşı saat 4.30'dur. Mustafa Kemal yatağından kalkar. Hücum edecek birlikler hazırdır. Herkes çorbasını yiyip birbiri ile helalleşir. Mustafa Kemal onlara cesaretlendirici bir konuşma yapar (s. 516). Birliklerin önüne geçer. Kırbacını havaya kaldırır sonra "Haydiiii" diyerek indirir (s. 517). Anlatıcının ifadesine göre, askerlik tarihinde bir benzerine daha rastlanmayacak süngü hücumu başlar. Kısa zamanda Conkbayırı'nda tek bir canlı düşman kalmaz. Kaçan düşman askerlerini yakalamak için çılgın Türkler yarlardan aşağıya atlar. Türkler kuş gibi uçmaktadır, böylece Çanakkale'deki uçan Türkler efsanesi doğar. Conkbayırı'ndaki bu zafere karşılık Şahinsırtı sorunlu bir bölgedir. Orada da büyük bir mücadele yaşanır. Mustafa Kemal olanı biteni sürekli izleyip gerekli talimatları verir; bir yandan Anafartalar ile de ilgilenir. Kızgın bir mermi parçası Mustafa Kemal'in göğsünün sağ yanını vurur. Mustafa Kemal sarsılır. Askerler arasında vurulduğunun

duyulmasını istemediği için bir eli ile ‘Efendim vuruldunuz’ diyen Nuri Conker’in ağzını tutarken bir eliyle ‘susun’ işareti yapar. Mermi sağ cebindeki küçük demir saate çarpar ve saati parçalar. Mermi Mustafa Kemal’in vücuduna ciddi bir zarar vermemiştir. Nuri Conker bir mucizeye tanık olduğunu düşünür. Derin bir nefes alıp: “Allah seni millete bağışladı” der (s. 518).

Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer’de Mustafa Kemal 9 Ağustos saldırısında Anafartalar’da düşmanın durdurulabildiğini görür. O gece, Conkbayırı’na gelir. Niyeti Arıburnu’nda saldırıya hazırlanan düşmanı geri atmaktır. Bir iki saat uyur. Güneş doğmadan saldırıya geçilmesi gerekmektedir. Mustafa Kemal askerin önüne geçer ve onlara şöyle der: “Arkadaşlar! Karşımızdaki düşmanı yeneceğinize hiç şüphem yoktur.” Hücum emri verir. Bütün askerler aslanca bir saldırıyla ve “Allah Allah” nidalarıyla ileri atılır (Bilgin, 2006, s. 370). Dört saat sonra Türk askerleri önemli bir başarı kazanır. Anlatıcı, burada Mustafa Kemal’in sağ göğsüne isabet eden şarapnel parçasından bahseder. Sağ göğsünde bulunan cep saati sayesinde ölümden kurtulan Mustafa Kemal bu saati daha sonra Liman Paşa’ya hediye eder.

57. *Alay Çanakkale*’de 10 Ağustos günü Mustafa Kemal’in yönettiği taarruzun en can alıcı anları yaşanır. Mustafa Kemal ve emrindeki tüm askerler düşmanı bütünüyle denize dökmeye, bu mücadeleyi kazanmaya ant içmiş gibi düşman üzerine ‘Allah Allah’ nidalarıyla sel gibi akar. Mustafa Kemal heyecanlanarak kendisini kollamadan ileri atılır, yanında 24. Alay Komutanı Nuri Bey de vardır. Birlikte cephede olup biteni izlerken yakınlarına bir mermi parçası düşüp infilak eder. O anda bir misket parçası Mustafa Kemal’in sağ tarafına şiddetle çarpar. Bir an sendeleyeni Mustafa Kemal, göğsünde kan görmeyince çarpışmalara dikkat kesilir. 24. Alay Komutanı, Mustafa Kemal’in göğüs kısmındaki deliği görünce heyecanla ona yönelir ve: “Efendim vuruldunuz” der. Mustafa Kemal de bunun üzerine “Aman Nuri Bey susun. Asker vurulduğumu duymasın” diye yanıt verir (Bilgin, 2020, s. 403). Nuri Bey biraz sonra komutanın göğsünden kanların akacağı ve onun sendeleyip düşeceği korkusuna kapılır. Oysa Mustafa Kemal elini cebine atar ve Nuri Bey’e parçalanmış Omega marka saatini gösterir ve şöyle der: “Bu saat beni korudu Nuri Bey” (s. 403).

Çanakkale’de Çocuklar da Savaştı’da savaşın iyice kızıştığı günler yaşanır. Türk askerleri Anzak birlikleriyle Arıburnu, Conkbayırı, Kocaçimen gibi pek çok cephede savaşır. Cepheler birbirine karışmıştır. Savaşın en acımasız hâlinin yaşandığı bu günlerde “büyük önder Mustafa Kemal Paşa” gösterdiği üstün başarılar sebebiyle 15. Kolordu Komutanı olarak terfi alır. Emrindeki son askeri birliği de cepheye yollama kararı alır. Düşmanı, hiç beklemediği bir anda bir baskınla yenmek ister (Koçak & Koçak, 2006, s. 81). Çanakkale savaşının en kanlı taarruzu başlar. Bu taarruz esnasında asker cepheden cepheye koşar, durmaksızın savaşır. Bu esnada Mustafa Kemal’in göğsüne bir şarapnel parçası isabet eder. Kurşunun isabet ettiğini gören yaveri, dehşetle “vuruldunuz” dese de Mustafa Kemal, yaverin ağzını kapatıp: “Sus” der ve ilave eder: “Sakin duyulmasın! Bir şeyim yok” (s. 81). Mustafa Kemal, askerlerin moralini ve vatanın kurtarılmasını kendi canından daha çok düşünür. Bu olayı, anlatıcı şöyle yorumlar: “Gerçekten de iyiydi. Allah onu ulusumuza bağışlamış, şarapnel parçası göğsünde taşıdığı saate çarpmıştı” (s. 82). Mustafa Kemal’i koruyan bu saat, romana göre önemlidir. Mustafa Kemal, saati savaş bittikten sonra Türk birliği komutanı Liman von Sanders’e hediye eder. Karşılığında Liman Paşa, aile arması işlenmiş bir kronometre hediye eder. Mustafa Kemal’in ölümünden sonra bu kronometre Atatürk Müzesi’nde sergilenir. Mustafa Kemal’in hediye ettiği saat geri istendiğinde, Alman Devleti “kayboldu” diyerek saati geri vermez.

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez’de İbrahim Ağa, bir arkadaşından duyduğu ‘Mustafa Kemal’e mermi değmez’ sözünü söyler. Buna şaşırın Memet Çavuş: “Yahu İbrahim ağa, bu bizim Mustafa Kemal’e gerçekten mermi değmiyor galiba” der. Biraz şaşkın biraz da korkan İbrahim Ağa’ya, Memet Çavuş

yeniden: “Duymadın mı? Conk Bayırı’nın tepesinde bir şarapnel parçası çarpmış göğsüne, çarpmış çarpmasına ama, pıt diye düşüvermiş o küçük demir parçası yere ayaklarının dibine” der (Özol, 2017, s. 222).

Uzun Beyaz Bulut Gelibolu’da havada uçuşan binlerce kurşundan biri Mustafa Kemal’in cebindeki köstekli saate denk gelir. Mustafa Kemal kıl payı ölümden döner. Burada anlatıcı olaya şüpheli yaklaşır. Şüpheli yaklaştığı, onun 30 Temmuz 1331 tarihli mektubundan öğrenilir. Bu mektupta Ali Osman, Albay Mustafa Kemal’in cebindeki köstekli saat sebebiyle ölümden kurtulduğu haberini annesi ve kardeşine yazar. Ancak burada Ali Osman, olayı: “zâbitler arasında yayılan pek taze bir havadis... Hakikaten düşman şarapnelinin kalbine saplanmasına mâni olan mucize, tam o sırada kalbinin üzerinde bulunan saati miydi bilmiyorum, ben görmedim ama...” sözleriyle aktarır (Uzuner, 2002, ss. 144-145).

Diriliş Çanakkale 1915’te kazanılan büyük başarı Kemalyeri’nde olağan dışı bir neşeye vesile olur. Mustafa Kemal, Türk askerinin cansiperane savaştığı sırada cephe gerisinde bulunup getirilen Alman Yarbay Poetrich’i, birliğini bırakıp kaçtığı için, herkesin içinde aşağılar. Yarbay Poetrich’i (kurmayıyla birlikte) orduda başka işler yapması için gönderir. Başkomutanlık, ilke olarak her gün Çanakkale savaşı ile ilgili kısa bir bildiri yayımlar, Anafartalar ve Conkbayırı zaferleri ile ilgili de iki kısa bildiri yayımlanır. Bu bildirilerde Mustafa Kemal’in adı geçmez (Özakman, 2015, s. 519). Romanın anlatıcısına göre, İttihat ve Terakki liderlerinden ve partiye yakın olanlardan başkasının parlamasına izin ve fırsat vermeme kuralı yürürlüktedir. Bu, savaşlarda küçük rütbeli askerlerden bahsederek onların öne çıkarılması ve liderlerin geri planda tutulması anlamına gelir. İttihatçılar küçük rütbeli askerlere yer verilmemesini savunurken komutan ve askeri birlik adlarının sır olduğunu iddia ederler. Ancak kahraman komutanların, vatan için yaptıkları, o savaşlarda bulunmuş ve yaralanmış değişik yerlere sevk edilmiş yaralı askerlerin anlatımları ile her tarafa dağılır (s. 521).

Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez’de fırsat buldukça anasına ve nişanlısı Kiraz’a mektup yazan İbrahim Ağa, mektupların birisinde Mustafa Kemal’i anlatır: “Tümenin başında kaymakam rütbesinde bir subay var, adı Mustafa Kemal. Cin gibi maşallah” (Özol, 2017, s. 139). İbrahim Ağa, mektubu yazdıktan sonra bir de çavuşu Memet’e okutur. İbrahim Ağa yazdığı mektubun kısa oluşundan biraz yakınıdır. Fakat mektubunda tümenlerin numaralarından, alayların düzeninden, kumandanın adından bahsederse ve mektup düşmanın eline geçerse bunun bir zarara yol açabileceği endişesiyle kısa tuttuğunu izah eder. Bu açıklama üzerine Mehmet Çavuş şöyle der: “Meraklanma İbrahim Ağa, şurda ateş başlayalı beri sekiz gündür, Dokuzuncu Tümenle On Dokuzuncu Tümeni, tekmi Çanakkale askerini, hem de Mustafa Kemal’in adını, sadece Anzaklar değil, İngiliz’i de öğrendi, Fransız’ı da... Dünya bile öğrendi” (s. 140). Mustafa Kemal’in artık dünya çapında tanınan, ünlü bir komutan, lider oluşuna göndermede bulunur.

Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde, Çanakkale’den parça parça sahneler sunar. Bir bölümde Sahra Çadır Hastanesi içinde yaşananlar anlatılır. Burada bir tarih verilmez ancak anlatılanlar Conkbayırı’ndadır ve süngü süngüye bir mücadele yaşanır. Bu sebeple anlatılanların 1. Anafartalar Savaşı’nda yaşanmış olmalıdır. Bir sahra hastanesinde Binbaşı Nusret, Doktor Mursel, askerler ve hemşire konuşur. Birbirlerine savaşın fecaatini anlatırlar. Binbaşı Nusret bir ara dürbünü ile Conkbayırı’nı seyretmeye başlar. Cephede yaşananları yanındakilere aktarır. Dürbünü ile camdan bakarken: “Eyvah Conkbayırı düşmek üzere” der (Özen, 2000, s. 101). Doktor Mursel çok heyecanlanır, korkuya kapılır. Binbaşı Nusret dürbünü ile seyretmeye devam ederken 19. Fırka Kumandanı Mustafa Kemal’i fark eder, yanındakilere söyler. Doktor Mursel: “Mustafa Kemal’e güvenirdik hep...Bir şeyler yapmıyor mu binbaşım” deyince Binbaşı: “Yapmaz olur mu? Şu an hışımla atından indi ve rüzgâr gibi fırkasının başına geçti. Aldı fırkasını ve yaya olarak Conkbayırı’na çıkıyor. Aman Allah’ım o ne sürat!

Yıldırım gibi koşuyor, yokuşu çıkmak için... Düşmanla yüz yüze geldiler nerde ise..." der (s. 102). Heyecanlı bir şekilde olanları seyreder ve yanındakilere aktarır. Mustafa Kemal fırkasının en önünde koşar, düşmana çok yakındır, düşmanın tuzağına düşmek üzeredir. Binbaşı Nusret hemen telsizini alır ve Mustafa Kemal'i telsizle arar. Durumunu kendisine bildirir, kendisinin düşman pususuna düşme ihtimalinden bahseder. Mustafa Kemal, Binbaşı Nusret'e: "Yeter ki cephe düşmesin" der (s. 103). Binbaşı Nusret seyretmeye devam eder. Mustafa Kemal askerlerine yere yatıp süngü takmalarını emreder: "Hücum, denize kadar hücum" der (s.104). Bir süre sonra düşmanı denize sürer. Bunu gören Binbaşı Nusret: "Yaşasın Mustafa Kemal... Yaşasın aslanım, çok yaşa" der (s. 104). Olayları seyretmeye devam eder. Bir ara Binbaşı "Yaşa, var ol Mustafa Kemal" diye çılgık atar (s.106). Doktor Mursel, tekrar ne olduğunu sorar. Binbaşı çelik yürekli Mustafa Kemal'in çalılıkların arasından uçup yetiştiğini, düşmanın kaçmaya başladığını, tekrar emir verdiğini, mangasının yere yattığını, canlarını feda edercesine savaştıklarını söyler. Askerler, Mustafa Kemal'den sadece kendilerine emir vermesini isterler. Onlar yeri göğü "Allah Allah" nidaları ile inletir (s. 107). Binbaşı Nusret yanındakilere Türk ordusunun varıyla yoğunla bütün azmi ve gücüyle nasıl savaştığını aktarmaya devam eder. Bir ses duyduğunu söyler. Yanındakilere: "Dinleyin bu Mustafa Kemal'in emri" der ve ardından şunu söyler: "Ben size ölmeyi emrediyorum. Ölü! Dönmeyin geri!!!" (s. 113). Binbaşı Nusret, düşman askerlerinin ardının kesilmediğini sürekli çıkarma yaptıkları görür. Savaş, tekrar tekrar başlar. Türk hücum borusu bir daha çalar. Binbaşı Nusret'in telsizinden Mustafa Kemal'in şu cümlesi duyulur: "Yiğitlerim yetişin! Yetişin hey aslanlar!" (s. 117). Bu sesi duyan hastanedekiler de savaşa katılmak isterler. Çünkü Conkbayırı'nda boğaz boğaza devam eden bir savaş vardır ve Mustafa Kemal, Türk milletini savaşa çağırılmaktadır.

Uzun Beyaz Bulut Gelibolu'da askerlerin yazdığı mektuplar üzerinden Çanakkale savaşı konu edilir. Doğrudan ve uzunca Mustafa Kemal'den bahseden ilk mektup Ali Osman adlı askerinin annesi ve kız kardeşine yazdığı mektuptur. Bu bölüm, romanda Mustafa Kemal'in en yoğun anlatıldığı yerdir. Ali Osman, mektubunda Ali Osman, Mustafa Kemal'in kaybedilen Conkbayırı'nı düşman elinden geri aldığı müjdesini ailesine verir (Uzuner, 2002, s. 143). Mustafa Kemal'in adının daha o andan itibaren Çanakkale'de bir efsane olduğunu, onun büyük bir kumandan olduğunu söyler. O, elinde kırbacıyla yürüyerek askerlerine yol gösterir. Mustafa Kemal nevi şahsına münhasır, feraset sahibi, zekâ, askerlik, cesaret ve kararlılık özellikleriyle hakiki bir liderdir. Tüm olumsuzluk ve mağlubiyetlere rağmen Albay Mustafa Kemal adının geçtiği efsaneler; acılarına, yaralarına bir nebze merhem olacak kadar Türk askeri üzerinde etkilidir. Onun bu etkisi, Ali Osman'ın mektubunda: "Sanki onu bize Allah göndermişti" sözüyle ifade edilir. Ali Osman, annesi ve kardeşi ile sohbet edercesine yazdığı bu mektupta, pek çok kimseden duyduğu ve hep konu edilen Mustafa Kemal'in bakışlarını da anlatır. Ali Osman'a göre, şahsen görmek nasip olmasa da görenlerin söylediğine göre Mustafa Kemal; yakışıklı, bir bıçak kadar delici bakışlı muhterem bir kumandandır (s. 144).

Diriliş Çanakkale 1915'te Mustafa Kemal, 12 Ağustos 1915'te annesine bir mektup yazar (Özakman, 2015, s. 526). Anafartalar zaferinden sonra İstanbul'daki ailesini ziyarete gitmek üzere hazırlanan 57. Alay Komutanı Yarbay Hüseyin Avni Bey'in şehit olduğu haberi kendisine verilir. Taştan, demirden sanılan, o yorulmaz, uyumaz, acıkmaz, kurşun işlemez Mustafa Kemal bu haber üzerine ağlamaya başlar (s. 527). Anafartalar Grubu komutanlığı düşmanın en küçük hareketini bile izler. Saros'taki 6. Tümen ve orada bırakılmış iki alay da Mustafa Kemal'in emrine verilir. Anafartalar müfrezesi, tümen düzeyine çıkarılır. Conkbayırı'ndaki 9. Tümen yedek olarak Anafartalar tepelerinin arkasına alınır. Grup kurmay başkanlığına İzzettin Çalışlar atanır, Mustafa Kemal rahatlar (s. 529).

Uzun Beyaz Bulut Gelibolu'da Ali Osman, ailesine yazdığı mektupta, subayların elinde dolaşan Tasvir-i

Ekfâr gazetesine bakarak güldüklerini gördüğünü yazar. Sebebi ise İngiliz Kumandan Hamilton Paşa'nın yakında mağlubiyeti kabul edeceği haberidir. Hamilton, Mustafa Kemal'i kastederek 'Dünyada (bizim için) daha kötü olmayacak çok az kötü şey vardır' der (Uzuner, 2002, s. 145).

Diriliş Çanakkale 1915'te müttefik kuvvetler, Türkleri yenmek için yeni planlarla 21 Ağustos 1915'te İkinci Anafartalar Savaşı'nı başlatır. Mustafa Kemal bazı teknik önlemler alır. 14.30'da düşman saldırısı başlar. Mustafa Kemal, savaşı sevk ve idare etmek için Çamlıtekke'ye geçer. Buradan her yer rahat görünür. Müttefik kuvvetler bir kere daha ezilir. İnançlı bir insan olan Cemil Conk Bey karargâh subaylara: "Mustafa Kemal Bey'i Allah'ın lütfuna, zaferi de Mustafa Kemal Bey'e borçluyuz" der (Özakman, 2015, s. 536). Mustafa Kemal'in şöhreti İstanbul'da duyulur. Çünkü o, Çanakkale'yi koruyarak aslında İstanbul'u da korumuştur. Yahya Kemal, tarih sezgisi ve şair yüreği ile bu komutanın büyük işler başaracağına inanır. İleri gazetesi sahibi Celal Nuri Bey'e: "Birinci sayfaya Mustafa Kemal'in bir resmini koysanız" der. Celal Nuri Bey, aslında basmak ister ancak polis müdürü Bedri Bey: "Başarı askerindir. Kişiyi sivriilmeye gerek yok" diyerek buna engel olur (s. 537).

Müttefik kuvvetler başarısızlıktan dolayı General Hamilton'u görevden alır. 17 Ekim günü Hamilton subayların veda ederek Gökçeada'dan ayrılır. Bu sırada Mustafa Kemal harita başındadır ve İzzettin Bey'le sohbet eder (Özakman, 2015, s. 543). İzzettin Bey'e, müttefik kuvvetlerin artık çaresiz kaldığını, kaçacaklarını söyler. Emrinde olan tümenlerle saldırıp düşmanı tamamen bitirmek ister. Onun bu arzusuna hem Enver Paşa hem de Liman Paşa: "Taarruz söz konusu olamaz. Harcayacak kuvvetimiz, hatta tek bir erimiz yoktur" cevabını verir (s. 544). Mustafa Kemal istifa eder. İstifasını sağlık iznine çevirir. Mustafa Kemal Anafartalar Grup Komutanlığını, Fevzi Çakmak Paşa'ya bırakarak 10 Aralık 1915 günü otomobille Çamlıtekke'den ayrılır. Mustafa Kemal'in ayrılışından sekiz gün sonra 20 Aralık 1915 gece yarısı Arıburnu ve Anafartalar'da kalan son düşman birlikleri de çekilir (s. 545).

3.5. Savaşın Sonra Mustafa Kemal

Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde'de Çanakkale savaşı bitmiştir. Kastamonu halkı Camlı Kırathane'de toplanmıştır ve Çanakkale ile ilgili konular konuşulur. Gaziler oradadır. Şair de (Mehmet Akif) Avrupa'dan Kastamonu'ya dönmüştür. Gaziler Çanakkale'de yaşadıkları Şair'e anlatır. Yaşar gördüklerini anlatırken Şair: "Siz Mustafa Kemal'i göremiyor muydunuz hiç" diye sorar. Yaşar: "Görmez olur muyuz?" der. Bunun üzerine Mehmet Akif'i temsil eden Şair: "Öyleyse biraz da Mustafa Kemal'i anlatın bize!" der. Yaşar şöyle der: "Mustafa Kemal zamanın hem içinde hem dışındaydı Çanakkale'de. İnançla askerine bilinçle düşmanına bakıyordu Mustafa Kemal. Kurşunlar, dört bir yandan vızır vızır geçiyordu. Toprak sallanıyor, kopuyor, parçalanıyordu. Öleceğini bilerek atılıyordu Mustafa az önce ölen askerlerin yerine... Aslanlar gibi" der (Özen, 2000, s. 143). Mustafa Kemal'e dair sohbet burada sona erer.

Şafakta Yanan Mumlar'da Mustafa Kemal'in anlatıldığı kısım 91 ile 114. sayfalar arasındadır. Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşında görevlendirilmesi onun tarih sahnesine ilk kez çıkışı olarak görülür (Ural, 2015, s. 91). Bu, 2. Kolordu tarafından düzenlenen anma töreninde konuşma yapan subaylardan biri tarafından aktarılır. Subayın sözleri dışında, romanın ilerleyen sayfalarında Mustafa Kemal'in zaferi aktarılır. Anzak birlikleri Conkbayırı tepesini ele geçince Türk askerlerinin başına Mustafa Kemal adında bir albayın geçtiği ve onun komutasında Anzak birliklerinin geri püskürtüldüğü söylenir (s. 99).

Romanda Mustafa Kemal'in askeri görevinin yanında sözlerine de yer verilir. Bu sözler, olay akışına yedirilerek roman kahramanlarının konuşmaları vasıtasıyla okuyucuya aktarılır. Norma ve kızı

Peggy'nin Çanakkale'ye gelişlerinin asıl sebebi, büyük dedelerinin savaştığı Çanakkale'yi görmektir. Ziyaretleri sırasında sık sık savaşa ve daha özeldir Çanakkale savaşına dair konuşmalar yaparlar. Romanın “Savaş Ölüm Demektir” başlıklı bölümü Peggy'nin ilkokuldayken annesinin ona aldığı ‘Gelibolu’ adındaki roman üzerine konuşmasıyla başlar ve ardından Peggy, Anzakların, sırf İngiltere'ye destek olmak için yok yere ölmelerine dair üzüntüsünü dile getirir. Norma da “Savaş, ölüm demektir. Dün okuduğumuz kitap, Mustafa Kemal'in ‘Savaş bir cinayettir’ dediğini yazmıyor muydu?” diyerek Mustafa Kemal'in sözüne gönderme yapar (Ural, 2015, s. 111). Norma, her düzenin kuralları olduğu gibi savaşın da ölmek ve öldürmek üzerine kuralları olduğunu söyler ve şöyle devam eder: “Gene Mustafa Kemal, Gelibolu Savaşları'nda askerlerine, ‘Size savaşmayı değil, ölmeyi emrediyorum,’ demiş” (s. 112). Norma ve kızı Peggy Çanakkale savaşı anma tören alanında, üzerinde yazılar olan büyük dikdörtgen bir anıt taşın önüne gelir. Bu taş Çanakkale savaşında ölenler adına dikilmiştir ve üzerinde şunlar yazılıdır:

Bu memleketin toprakları üzerinde kanlarını döken kahramanlar! Burada bir dost vatanın toprağında. Huzur ve sükûn içinde uyuyunuz. Sizler Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunasınız.

Uzak diyarlardan evlatlarını harbe gönderen analar! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarımız bizim bağrımızdadır. Huzur içindedirler ve huzur içinde, rahat uyuyacaklardır. Onlar, bu toprakta canlarını verdikten sonra, artık bizim evlatlarımız olmuşlardır. (Ural, 2015, s. 113)

Anlatıcı “Mustafa Kemal'in sözleriydi bunlar” der. Mustafa Kemal'in üstün yeteneklerinin ilk kez buradaki savaşlarda dikkat çektiğini belirtir (s. 113).

Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı'da anlatıcı, romanı okuyan gençlere öğüt vermek amacıyla romanın bitiminden sonra birkaç söz ilave eder. Bu öğüt bölümünde, Mustafa Kemal'in adı geçer. Buna göre anlatıcı Sinan, Ayşe ve daha binlerce kahramanın vatanları için canlarından vazgeçmelerine atıfta bulunarak şunu söyler: “Canlarını vermişlerdi ama vatanlarını vermemişlerdi. Tıpkı büyük önder Mustafa Kemal Atatürk'ün dediği gibi, düşmanlar geldikleri gibi gitmişlerdi” (Koçak & Koçak, 2006, s. 137).

Diriliş Çanakkale 1915'te Albay Mustafa Kemal, 14 Ocak 1916'da, karargâhı Edirne'ye alınan 16. kolordu komutanlığına atanır. Mustafa Kemal birliklerin düzenli ve topluca Edirne'ye girmelerini emreder. Çünkü bu şehir yakın zamanda Bulgar zulmü görmüştür ve morale ihtiyacı vardır. Çanakkale gazisi askerlerin Edirne'ye girişi sırasında büyük heyecan uyanır. Edirne valisi Hacı Adil Bey, Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşları sırasında izin almadan kendine bağlı birlikleri harekete geçirerek nasıl bir felaketi önlediğini öğrenmiştir (Özakman, 2015, s. 549). Mustafa Kemal ve askerleri şehir girişinde karşılanır. Edirne halkı, Türk ordusunun Balkan savaşları sırasındaki ordudan farklı olduğunu hisseder. Bu ordunun komutanı, devleti kurtaran komutandır. Halk, komutanın adını ve hayalini minnetle yüreklerine kazır (s. 550).

3.6. Çanakkale Kahramanı Olarak Halk Zihninde Mustafa Kemal

Uzun Beyaz Bulut Gelibolu'da Mustafa Kemal'in portresi Eceyaylası Köyü kahvehanesine asılıdır. Portrede Atatürk, babacan bir gülüşle kahveye tepeden bakan, bütün yaramazlıkları bildiği halde görmezden geldiğini söyleyen çok zeki bakışlı, yakışıklı biri gibidir. Anlatıcıya göre, Türkiye'ye gelen Batılı yabancılar; Atatürk'ü her yerde görülebilecek resimleri ve büstleri ile tanır, okutulan kitaplarda geçenlerle diktatör birisi olarak bilir. Yanılgıları, “berber dükkanlarından, turizm acentalarına, taksi durak kulübelere, internet kafelere ve manikür-berber salonlarına kadar her yerde aynı adamın resimlerini asılı görünce bunun ancak kişisel istekle yaşatılabilecek bir efsane olabileceğini düşünmeye” başlamaları ile bertaraf olur (Uzuner, 2002, ss. 11-12). Anlatıcı köy kahvesinde portreyi betimlemeye

devam eder. Portre, mor oyalı bir yemeni ve kurutulmuş çiçeklerle bezelidir. İki yanında Çanakkale Şehitler Anıtı ve Atatürk'ün Anafartalar Cephesi'nde çekilmiş ünlü fotoğrafları asılıdır (s. 12).

Meryem'le evlenen ve Çanakkale gazisi zannedilen Gazi Alican Çavuş bir rüya görür. Rüyasında Mustafa Kemal Atatürk Hazretleri'ne rastlar. Bir elini Gazi Alican Çavuş'un omzuna koyarak: “Üç çocuğun olacak, adlarını sırayla Uzun, Beyaz ve Bulut koyacaksın. Tıpkı Gelibolu'nun bulutları gibi” der (Uzuner, 2002, s. 19). Gerçekten de Meryem'in biri kız üç çocuğu olur. Bu çocuklara sırayla Atatürk'ün Alican Çavuş'a rüyasında söylediği isimler verilir. Beyaz Hala, annesi Meryem'in, babası Alican Çavuş'u bir mezar başında elleri titrer ve dili tutulmuş halde bulduğunda cebinden sadece üç mektup çıktığını söyler. Bunlardan birincisini Viki'ye okur. Ardından Latin alfabesine geçişin Atatürk aracılığıyla olduğunu ve onun bu girişimi sayesinde okuryazar olduklarını söyler (s. 72). Viki, Beyaz Hala ve Avukat Ali Osman Çanakkale Milli Parkı'nda yer alan Anzak Anma Törenleri için özel olarak yaptırılan seksen beş yıllık fotoğrafların bulunduğu alanı gezer. Bu duvar fotoğraflarında savaş yıllarına ait çeşitli fotoğraflar ve altlarında anonim veya gerçek kişi sözleri yazılıdır. Bu fotoğraflar biri Mustafa Kemal'in fotoğrafının içine gömüldüğü Türk topçularını gösterir (s. 283). Ali Osman, Çanakkale Milli Parkı'nda Viki ile dolaşır. Viki'ye, Arıburnu'na çıkarma yapılacağına inanan tek kişinin Albay Mustafa Kemal olduğunu söyler (s. 285). Viki, Mustafa Kemal adlı kişinin Atatürk olup olmadığını sorar. Ali Osman: “Evet, Atatürk'tü. Ve yaşadığı sürede Çanakkale'de gösterdiği yüksek zekâ ve sağduyu performansını hiç yitirmedi” diye cevap verir. Bu konuşmadan sonra anlatıcı; Viki'nin iç dünyasını aktarır. Viki, Türkler için Atatürk'ün ne anlam ifade ettiğini anlamıştır. Belki ülkesine döndükten sonra Atatürk hakkında daha detaylı bir araştırma yaparak Batı'da diktatör olarak bilinen Atatürk'ün “karizmatik bir siyasi lider” ve “iyi bir komutan” olmanın ötesinde, yıllar sonra bile insanlar üzerinde devam eden etkisini anlama çabasında olacaktır. O, Atatürk'ün gerçekte ne olduğunu sorusunun cevabını arayacaktır. Artık hayatında önemli bir yere sahip olan, âşık olduğu Ali Osman'ı anlayabilmek için Atatürk'ü de anlaması gerektiğinin farkındadır (ss. 285-286). Arıburnu-Anzak Koyu'nda düzenlenen tören sırasında Viki, yağmurluğunun cebinden bir kâğıt çıkartır, okur. Ali Osman kâğıtta ne yazdığını sorar. Viki, Mustafa Kemal'in: “Bu memleketin toprakları üzerinde kanlarını döken kahramanlar, burada bir dost vatanın toprağındasınız...” diye başlayan meşhur sözlerini okur. Ali Osman, bu duydukları karşısında büyük bir mutluluk duyar ancak sadece gülümseyen bakışlarla ona bakar. Viki: “Bu metni yazacak kadar zeki, adil, vizyonu geniş bir insan, belki de senin dediğin gibi, ‘Yaşadığı sürede Çanakkale'de gösterdiği yüksek zekâ ve sağduyu performansını hiç yitirmemiş olabilir’ der (s. 309).

Şafakta Yanan Mumlar adlı romanda Atatürk'ün savaş cephelerinde askerlerle birlikte çekilmiş üç gerçek fotoğrafına Mustafa Kemal Conkbayırı'nda (s.94), Mustafa Kemal Çanakkale'de (s. 95), Mustafa Kemal Cephede (s. 97) alt yazıları ile yer verilmiştir.

Sonuç

Araştırmamıza dâhil edilen romanlara göre, kara savaşlarının başlamasından itibaren Mustafa Kemal çok önemli, yararlı işler yapmıştır. Hatta bazı kararları savaşın seyrini değiştirmiştir. Anlatılanlara göre o, aynı zamanda askerî dehası ve kişiliği ile de öne çıkan, örnek gösterilen bir şahıstır. Çanakkale'de tarihî kronolojiye göre onu yaptığı önemli şeyler, aldığı kararlar ve kişilik özellikleri romanlara şöyle yansımıştır:

Müttefik kuvvetleri Çanakkale'yi denizden geçemeyince karadan çıkarma yapmayı düşünür. Türk tarafı da bu çıkarmanın yapılacağından emindir. Emin olunmayan konu çıkarmanın nereden yapılacağıdır. Diğer komutanlar başka yerleri düşünse de Mustafa Kemal düşmanın Arıburnu'na çıkarma yapacağına

inanır. *Düşündüğü gibi* de olur. Arıburnu'na çıkarma yapılırca Mustafa Kemal kolordu komutanına ulaşmak ister. Ulaşamayınca, emir bekleme, emir alma zamanı olmadığını düşünerek *emir almadan askerlerine Arıburnu'na yürüme emri* verir. (57. *Alay Çanakale* adlı eserde Esat Paşa'nın beklemleri yönünde Mustafa Kemal'e emir verdiği ifade edilir). Çanakale romanlarında *onun bu kararının tarihin akışını değiştirdiği ifade edilir*. 57 *Alay Çanakale* adlı eserde Mustafa Kemal ve askerlerinin Arıburnu cephesine yolculuğu ve yolculuk sırasında karşılaştığı zorluklar detaylı olarak anlatılır. Benzer biçimde *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer*'de de Arıburnu ve civarındaki gelişmeler daha detaylı anlatılır. Arıburnu'nda çatışmaların başladığı gün geriye çekilen Türk askerlerini gören Mustafa Kemal onlara: “*cephaneniz yoksa süngünüz de mi yok*” der. Askerlere saldırı emri verir. Askerlerine, “*ben size taarruzu emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum*” der. Mustafa Kemal'in kararlığı ile Arıburnu'ndaki Anzaklar geri çekilir. *Onların geri çekilmesini sağlayan bazı tedbir ve taarruz kararlarını* Mustafa Kemal verir. *Arıburnu'nda kendisine rütbece eş komutanlar dahi, onun fikirlerini tereddütsüz tasdik eder ve uygular*. Mustafa Kemal Arıburnu'nda *hem Türk askerlerine hem de esir yabancı askerlere çok iyi davranır. Anzaklara karşı yürüttüğü başarılı hareketler dolayısıyla gümüş imtiyaz muharebe madalyası (57. Alay Çanakale'de) ile (Diriliş Çanakale 1915'te bu madalyanın altın liyakat muharebe madalyası olduğu ve Çanakale'de ilk kez verildiği ifade edilir.) ödüllendirilir*. Çünkü *o Arıburnu'nda önemli kararlar vermiş böylece bir manada Çanakale savaşının seyrini hatta İstanbul'un kaderini değiştirmiştir*. Liman von Sanders; *yerini, saygınlığını, onurunu Anzak çıkarmasının yerini doğru tahmin ederek bir anlamda kendisini de kurtarmış olan Mustafa Kemal'e borçlu olduğunu hisseder*. Onun aleyhine olacak tasarruflarda bulunmaz.

Romanlarda, Mustafa Kemal *kendine güvenen rahat, kararlı, ödünsüz bir duruş sahibidir*. Arıburnu'ndaki mücadele sırasında *en uçlardaki bölükle bile ilgilenir, her hareketi izler, gerektiğe yol gösterir*. Emrindeki alayları *bir an bile gevşemeyen bir irade, dikkat ve azimle yönetir. Cesaret ve kararlılık aşlayan etkili konuşmalar yapar. Enver Paşa bile, Mustafa Kemal'in doğru ve etkili kararları ile Arıburnu'nda bir başarı kazanıldığının farkındadır*. Mustafa Kemal şehit olanların isim listesini görünce çok üzülür. *Bu onun insani yanını gösterir*. Mustafa Kemal, *alınan tedbirleri tersine çevirerek düşmanın karaya çıkmasına ve birlikleri zamanında ihtiyaç olan yerlere yollamayı Anzakların karada yerleşmesine fırsat verdiği için Liman Paşa'ya kızar*. Enver Paşa'ya mektup yazarak *Almanlara güvenmemesini, cepheye gelerek durumu yerinde incelemesini rica eder*. Bu, Mustafa Kemal'in *vatan ve milletin menfaatleri karşısında korkusuzca hareket ettiğini gösterir*.

Liman Paşa, *kendisine güvendiği Mustafa Kemal'in taarruza dair görüşlerini öğrenmek için Binbaşı Raiman'ı 13 Mayıs 1915'te Yarbay Mustafa Kemal'e gönderir*. Bu, *Liman Paşa'nın Mustafa Kemal'e verdiği değeri* göstermesi bakımından önemlidir. Mustafa Kemal *daha 14 Mayıs'ta, ağustos ayında düşmanın Seddülbahir ve Arıburnu ile ilgili ne gibi saldırı planları olabileceğini askerlerine anlatır*. Açıklamaları, ağustos ayında düşman hareketinin özeti gibidir. *Bu, Mustafa Kemal'in ileri görüşlülüğünü gösterir*. *Çanakale Askerine Rütbe Gerekmez'de*, Sazlıdere ve Ağıldere'ye dikkat edilmesi gerektiğini; İngilizler buraları ele geçirirlerse onların zor durdurulabileceğini Esat Paşa'ya söylediği; ancak buralara asker gönderilmediği, bu sebeple Mustafa Kemal'in emir beklemeden Besim Tepe, Şahin Tepe ve Conkbayırı'na askerlerini sevk ettiği ifade edilir. Burada da *söz konusu vatan olunca Mustafa Kemal'in başka şeyleri önemsemediğine dikkat çekilir*. Liman Paşa, Kazım Bey aracılığı ile 7-8 Ağustos saldırıları karşısında, durumun düzelmesi için ne yapılması gerektiğini Mustafa Kemal'e sorar. Bu, *onun fikirlerinin ne kadar önemsendiğini gösterir*.

Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer, Diriliş Çanakale 1915, Çanakale Mahşeri'nde kendisine verilen emri yerine getirmede için görevinden uzaklaştırılan Albay Ahmet Fevzi Bey'in yerine Mustafa

Kemal'in atanması sebebiyle birlikte anlatılır. Bu, *üst komutanların zor zamanlarda ona olan güvenlerini gösterir*. 7 Ağustos 1915'te tam da Mustafa Kemal'in işaret ettiği yerden müttefikler taarruza başlayınca Esat Paşa, Mustafa Kemal'e hakkını teslim eder. *İyi ki onun gibi olacakları önceden sezebilen bir askerimiz var* diye düşünür. Mustafa Kemal, 8 Ağustos'ta Conkbayırı'nda durumun kritik olduğunu, Liman Paşanın durumla ilgilenmediğini Esat Paşa'ya bildirir. Bunlar yine *onun ileri görüşlülüğünü* gösterir. Mustafa Kemal, sorumlu olduğu Arıburnu'nda çatışma olmadığında, *İstanbul'dan getirttiği kitapları okur*. Bu, onun *kendisini geliştirmeye verdiği önemi* gösterir. Zaman zaman da kurmaylar ve alay komutanları ile *devlet nasıl kurtulur'u* tartışır. Bu tartışma ve sohbetlerde öne çıkan şey Mustafa Kemal'in, *mevcut sorunların çözümüne çare olarak gördüğü tek şeyin akıl* olduğudur. Dolayısıyla o, *çok yönlü bir komutandır*. Mustafa Kemal'in *hızı, kararlılığı, kesinliği, soğukkanlılığı, geneli kavrayışı ve ayrıntıları atlamayışı, anlaşılır ve yapılabilir emirler vermesi, askerinin yemeğini ve sağlığını çok önemsemesi, kurmayları çok etkiler*.

Mustafa Kemal'in göğsüne şarapnel parçası isabet ettiğindeki *soğukkanlılığı, askerinin moralini bozmamak için olayı saklamak istemesi* ve o saatin Liman Paşa'ya hediye edilmesi (*Diriliş Çanakkale 1915, Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer, 57. Alay Çanakkale, Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı, Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez, Uzun Beyaz Bulut Gelibolu*) romancılar tarafından işlenir. Bazı roman kahramanlarına göre; *Allah, bu saati vesile kılarak* Mustafa Kemal'i Türk milletine bağışlamıştır. Liman Paşa, Mustafa Kemal'in planını öğrendikten sonra kendi planından vaz geçip genç ve muzaffer komutanı kararlarında serbest bırakır. Bu onun, *güvenilen, inanılan bir komutan olduğunu* gösterir.

10 Ağustos'ta, *Mustafa Kemal'in emriyle* süngü hücumu olur. Askerler düşman üzerine akar. Conkbayırı'ndaki uçan Türkler efsanesi buradan doğar. Bir anlamda, *bu efsaneyi ortaya çıkaran Mustafa Kemal'in emridir*. O, askerlerine düşmanı denize dökmeyi ve ölmeyi emreder. Bu, Mustafa Kemal'in *etkili bir komutan olduğunu* gösterir. Mustafa Kemal'in *cesareti, kahramanlığı ve vatan için adanmışlığı, askerler arasındaki şöhreti, ona olan güven* *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde* ve *Uzun Beyaz Bulut Gelibolu'da* anlatılır. Hüseyin Avni Bey'in şehadet haberi ile taştan, demirden sanılan, yorulmaz, uyumaz, acıkmaz, kurşun işlemez sanılan Mustafa Kemal ağlar. Bu, savaşın tüm acımasızlığına, insanî duyguları yok etmesine rağmen *Mustafa Kemal'in insanî kalan yönünü* gösterir. İkinci Anafartalar'da bazı teknik önlemler sayesinde müttefik kuvvetler bir kere daha ezilir. Cemil Conk Bey, karargâh subaylara *Mustafa Kemal'i Allah'ın lütfuna, zaferi de Mustafa Kemal Bey'e borçlu olduklarını* söyler.

Mustafa Kemal'in savaştan sonra yaptıkları da Çanakkale romanlarına konu olur. *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde'de*, Mehmet Akif Ersoy'u temsil eden Şair adlı karakter savaştan sonra Kastamonu'ya dönmüş olan gazilerden *Mustafa Kemal'e dair bildiklerini anlatmasını ister*. Onlar, *Mustafa Kemal'in kahramanlıklarını, fedakârlıklarını, cesaretini* anlatır. *Şafakta Yanan Mumlar'da* Mustafa Kemal, *Çanakkale'de yaptığı yararlılıklarla* anılır. Ayrıca onun; *savaş karşıtlığı, barıştan yanalığı ve dünya milletlerinin kardeşliğine olan inancını* ifade eden sözlerine yer verilir.

Çanakkale savaşlarından sonra Mustafa Kemal, Edirne'deki bulunan 16. Kolordu Komutanlığına atanır. Mustafa Kemal, daha önce Bulgar zulmü görmüş *Edirnelilere moral vermek için*, komutasındaki orduyu bir intizam ve coşku içinde şehre sokar. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra, Mustafa Kemal *milletin gönlünde* yaşar. Batılılar, onu bir diktatör zanneder ancak Türkiye'ye gelip onu, *milletin ne kadar sahiplendiğini* görünce bu yanlışları yok olur. Mustafa Kemal *milleti aydınlatan*, Latin harflerine geçerek *okuma yazma oranını artıran, Türkiye'yi çağdaşlaştırmak isteyen modern, ileri görüşlü bir liderdir*.

İncelememize konu olan Çanakkale romanlarının tamamında; Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşlarındaki yeri ve önemine dair tarihi tartışmalara girilmemiştir. Romancılar eserlerinde onun Çanakkale'deki savaşlara etkisi veya katkısına farklı oranlarda yer vermişlerdir. *Diriliş Çanakkale 1915*'te Mustafa Kemal'e çok fazla yer verilirken *Çanakkale Mahşeri*'nde çok daha az yer verilmiştir. Ancak romanların tamamında; Mustafa Kemal'e az veya çok yer verilmiş *onun; askerî dehası ve kararlılığı ile öne çıkan, ileri görüşlü, cesur, vatan ve millet menfaatini daima önceleyen, bunlar söz konusu olduğunda üstlerini bile dikkate almayan, bildiği doğruları çekinmeden söyleyen, uygulayan ve Türkiye Cumhuriyeti'ni kurduktan sonra milletini çağdaşlaştıran bir lider olduğu* ifade edilmiştir. Romanlarda ona dair olumsuz ifade ve eleştiri yoktur.

Kaynakça

- Bilgin, İ. (2006). *Gelibolu: Yenilmezlerin yenildiği yer* (9. bs). Babıali Kültür Yayınları.
- Bilgin, İ. (2020). *57. Alay Çanakkale* (13. bs). Timaş Yayınları.
- Carr, E. H., & Fontana, J. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yalnlık (Özer Ozankaya, Çev.)*. İmge Kitabevi.
- Doğan, G. (2019). *Gelenekten modern-postmodern anlatıya Çanakkale romanları [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enginün, İ. (1986). Çanakkale zaferinin edebiyata aksisi. *Marmara Üniversitesi Fen - Edebiyat Fakültesi Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2, 111-129.
- Gülendam, R. (2006). Türk romanında Çanakkale savaşı. *Bilim ve Aklın aydınlığında Eğitim Dergisi*, 72, 39-47.
- Kaplan, M. (2009). *Tarihe sığmayan destan Çanakkale* (2. bs). Gençlik Yayınları.
- Koçak, S., & Koçak, S. (2006). *Çanakkale’de çocuklar da savaştı* (4. bs). Çilek Yayınları.
- Mat, C. (2006). *Türk romanında Çanakkale muharebeleri ve Çanakkale muharebelerini konu alan romanların eğitime etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Mat, C. (2007). Çanakkale muharebelerini konu edinen romanlar üzerine. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(17), 81-100.
- Özakman, T. (2015). *Diriliş Çanakkale 1915*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, M. N. (1999). *Çanakkale mahşeri* (1. bs). Ötüken Neşriyat.
- Özen, R. (2000). *Zulüm dağlar aşar: Çanakkale içinde* (2.). Gençlik Yayınları.
- Özol, S. (2017). *Çanakkale askerine rütbe gerekmez* (1. bs). Ceren Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih yazımı üzerine düşünmek*. Dost Kitabevi.
- Uğurcan, S. (2017). Çanakkale savaşı edebiyatı. M. M. İlhan, M. Bulut, İ. G. Yumuşak (Ed.). *İçinde Çanakkale 1915: Tarih, ekonomi, edebiyat ve sanat içinde*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları.
- Ural, S. (2015). *Şafakta yanan mumlar* (6. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Uzuner, B. (2002). *Uzun beyaz bulut: Gelibolu* (2. bs). Remzi Kitabevi.
- Yalçın Çelik, S. D. (2005). *Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları*. Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, B. (2017). Metinlerarası ilişkiler bağlamında Çanakkale Savaşları’nı konu alan romanlar ve Çanakkale Savaşları ile ilgili anlatılar. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 416-424.

11. Mai ve Siyah: Eleştirel Gerçekçilik Bağlamında Sanatçının Genç Bir Adam Olarak Portresi¹

Secaattin TURAL²

APA: Tural, S. (2024). Mai ve Siyah: Eleştirel Gerçekçilik Bağlamında Sanatçının Genç Bir Adam Olarak Portresi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 237-248. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14063271>

Öz

Mai ve Siyah romanı hakkında yapılan birçok incelemede romanın kahramanı Ahmet Cemil'in başarısızlığı öne çıkarılırken her ne kadar ekonomik nedenler üzerinde durulmuşsa da çoğu araştırmaçı dönem şartlarını ve kahramanın kişiliğini daha fazla öne çıkarmıştır. Bu makalede söz konusu romana farklı bir bakış açısıyla yaklaşılarak, Marksist kuramcı G.Lukacs'ın, 19. yüzyılın Stendhal ve Balzac başta olmak üzere büyük realist romancılarının sosyalist gerçekçi olmasalar bile toplumsal alanda gördükleri eşitsizlikleri, sömürüyü, sınıf çatışmasını eserlerine yansıtmış oldukları ile ilgili tezi ve bundan ortaya çıkan "Eleştirel Gerçekçilik" kuramı, Mai ve Siyah romanına uygulanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda Ahmet Cemil'in aslında sanatsal anlamda değil, ekonomik anlamda girdiği çatışmadan yenilgiyle ayrıldığı üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla bu makale, edebiyat tarihlerinde çoğunlukla sanatçı kimlikli bir kahramanın dönemin edebi çevrelerinde karşılaştığı, bir başka deyişle "eski-yeni", "Doğu-Batı", "gelenek karşıtlığı ve savunuculuğu" gibi zıtlıklara değil, "eleştirel gerçekçilik" kuramı çerçevesinde iş hayatına, toplumsal ve ekonomik şartlara, dönemin kapitalist şartlarının bir sanatçı üzerinde yaptığı tahribata odaklanmıştır. Çünkü romana bakıldığında aslında kahramanımız Ahmet Cemil'in, yıllardır peşinde koştuğu şiiri yazmayı başardığı ve sonrasında onları ihmal ettiğini görmemiz, asıl yenilginin toplumsal ve ekonomik şartlara uyum sağlayamamasından dolayı kız kardeşinin ölümü örneğinde tattığı yenilgidir. Sanata sığınarak hayatı ıskalayan Ahmet Cemil, romanın sonunda toplumsal sorumluluğu da annesine sahip çıkarak ve kaymakam olarak ödeyecektir. İşte bütün bu sebeplerden dolayı Halit Ziya'nın sosyalist olmamasına rağmen, toplumsal eşitsizliği eserin temeline oturtması ve kahramanını bir sınıf çatışması içinde vermeye çalışması eleştirel gerçekçilik kuramı içinde değerlendirmemize yol açmıştır.

Anahtar kelimeler: Eleştirel gerçekçilik, toplumcu gerçekçilik, roman, sosyalist sınıf çatışması

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14063271>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye) / Professor, Istanbul Medeniyet University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (Istanbul, Turkey), **eposta:** secaattintural@yahoo.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-2923-6055>, **ROR ID:** <https://ror.org/05j1qpr59>, **ISNI:** 0000 0004 0454 921X, **Crossref Funder ID:** 100018573

***Mai ve Siyah: A Portrait of The Artist As A Young Man in the Context of Critical Realism*³**

Abstract

In many studies on *Mai ve Siyah*, although the failure of Ahmet Cemil, the protagonist of the novel *Mai ve Siyah*, has been examined in the context of economic reasons in some studies, most researchers generally attribute the failure of the hero to the conditions of the period and the personality of the hero. In this article, we try to apply the theory of “Critical Realism” to the novel *Mai ve Siyah*, following the thesis of Marxist theorist G. Lukacs that realist novelists such as Balzac and Stendhal, even if they were not socialist realists, reflected the inequalities, exploitation and class conflicts they saw in society in their works. In this sense, it is emphasized that Ahmet Cemil actually pulled out of the conflict he lived economically, not artistically, with defeat. Therefore, this article does not focus on the oppositions that a hero with an artistic identity encountered in literary circles of the period like “modern-tradition, “East-West”, “rejection and/or apology of tradition”, but on business life, social and economic conditions, and the destruction that the capitalist conditions of the period had on an artist within the framework of the theory of “critical realism”. Because when we read closely the novel, we realized that the protagonist Ahmet Cemil actually succeeded to write the poem he had been tried for years and then neglected it, so the real defeat was the defeat he suffered in the example of his sister’s death due to his inability to adapt to social and economic conditions. Ahmet Cemil, who took refuge in art and missed life, will also pay the social responsibility by taking care of his mother and becoming a *qaimaqam* at the end of the novel. For all these reasons, although Halit Ziya was not a socialist, his placing social inequality at the core of his work and his attempt to present his hero within a class conflict made it possible for us to analyze this work in terms of critical realism.

Keywords: Critical realism, socialist realism, novel, socialist, class conflict

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 15

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 10.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14063271>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Edebiyat tarihi kitaplarında ilk realist ve edebi roman olarak hemen herkesin üzerinde uzlaştığı isim Halit Ziya, eser ise Mai ve Siyah'tır. Söz konusu inceleme ve araştırmalarda romantik tabiatlı bir sanatçı bir gencin sanat ve hayat arasında nasıl bocaladığı ve hayata nasıl yenik düştüğü üzerinde durulur. Tabii ki bu yorumlar eseri ve dönemini anlamak için kıymetlidir. Ancak bu tür çalışmaların en önemli eksiği, "hayat"a verdikleri kısıtlı anlamdır. Romanın kahramanının aslında sanatını en yüksek düzeyde gerçekleştirdiğini ve herkes tarafından takdir gördüğü üzerinde durulmamış, genellikle yenilgisi yani mai hayallerin siyahın temsil ettiği gerçek dünya karşısındaki yenilgisine odaklanılmıştır. Bu makalede benim ortaya koymaya çalıştığım husus ise sanatçının sanatını ortaya koyarken dönemin sosyo/ekonomik şartlarıyla girdiği mücadele sonucunda aldığı yenilgidir. Aslında bu yenilgi bir sanatçı için bir zaferdir, ama ne yazarı için ne de araştırmacılar için bu nokta önemli olmamıştır. Zaten Batı'daki modernist sanatçılar kapitalist burjuva sistemine karşı çıkarken sanatçının bu zayıflığını ve yenilgisini sanat adına kutsamışlardır ki bu bakış açısı Türk romanında ancak 1950 kuşağı hikayecileri ve sonrasındaki Oğuz Atay gibi yazarlarımızda görülecektir. Bir başka deyişle erken dönem eseri olan Mai ve Siyah kendine özgü de olsa kapitalist ilişkiler düzeyinde pek ele alınmamış, alınsa da yazar sosyalist olmadığı için Marksist teori ile ilişkilendirilmemiştir. Elbette Türk toplumunda hele ki 19. yüzyılda Batı'da olduğu gibi kapitalizm bütün yönleriyle kendisini göstermemiştir. Fakat Halit Ziya'nın kendi hayatı tecrübesiyle de zenginleştirdiği -tüccar bir aileden gelmesi- oldukça realist bir tutumla "matbaa" etrafındaki ilişkiler ağının yanı sıra, Hüseyin Nazmi ile temsil edilen gelir eşitsizliğini ve sınıf farkını öne çıkarması, toplumcu gerçekçi eleştirinin bir yan kuramı olan eleştirel gerçekçilikle konunun ele alınmasına imkan vermektedir.

Bilindiği gibi ünlü Marksist kuramcı Georg Lukacs Marx ve Engels'ten yola çıkarak Balzac örneğinde, onun kendi ideolojisine ters düşer biçimde gerçekçilik adına toplumdaki çelişkileri, haksızlıkları, sömürüyü dile getirmesine olumlu yaklaşır.(Marx-Engels-Lenin,1996:149) Gerek feodal gerek kapitalist burjuva sisteminin insanın insanla ve toplumla girdiği mücadelede yol açtığı tahribata gözlerini yummayan ve gerçekçi bir tutumla göz önüne getiren söz konusu yazarların "eleştirel gerçekçilik" kavramı altında inceleyen Lukacs, bir yazarın sosyalist olmamasına rağmen, yani toplumcu gerçekçi bir tavır takınmamasına rağmen de bireyin yalnızca bireysel değil, toplumsal sorunlara da değindiğinden bahseder. (Lukacs, 1987:19) Kısacası eğer yazar sanatı toplum emrine veren ve sosyalist dünya görüşüyle hareket ettiğinde "toplumcu gerçekçilik", dünya görüşü farklı olduğu halde ve sanat sanat içindir düşüncesine sahip olsa bile, realist tutum nedeniyle toplumsal eşitsizlikleri, sömürüyü, sınıf farklılığından oluşan sorunları da okuyucuya gösterebilir. Bu gerçekçiliğe de eleştirel gerçekçilik denilmektedir. Türk edebiyatında Toplumcu Gerçekçilik üzerine hayli literatür vardır.(Oktay, 1986:7) Fakat eleştirel gerçekçilik anlamında aynı şeyi söylemek zordur.⁴ Daha önce Tevfik Fikret ve Mehmet Akif'in şiirleri, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Huzur adlı romanı benzer yöntemle tarafımdan ele alınmış, şimdi ise Mai ve Siyah benzer bir okumaya tabi tutulacaktır.⁵

Mai ve Siyah, başlığımızda vermeye çalıştığımız gibi "sanatçının genç bir adam olarak portresi" olarak da okunabilir. Halit Ziya esas olarak zıtlıklardan oluşan romanında döneminin sanat anlayışını oldukça gerçekçi bir üslupla vermeyi başarmıştır. Mai ve Siyah gerçek ve hayal arasındaki çatışmanın sembolüdür. Romanın ana kahramanı olan Ahmet Cemil'in yazar tarafından "latif kıvrıntılarla bükülerek kulaklarında dolaşan uzun sarı saçları ensesine dökülmüş bir genç "olarak tasvir edilirken herkesin eğlendiği bir gecede " "ellerini ceplerine sokmuş, bacaklarını uzatmış, ağzında sallanan

4 Tural, Secaattin (2019), Toplumcu Edebiyat Bağlamında Eleştirel Gerçekçiliğin Türk Edebiyatına Uygulan(ama)sı, RumeliDE, S.15, s. 160-166.

5 Romandan yapılacak alıntılar bizzat Halit Ziya'nın kendi sadeleştirdiği nüshayı temel alan çeviri üzerinden yapılacaktır ve alıntılarda yalnızca sayfa numarası gösterilecektir.(bkz. Uşaklıgil, Halit Ziya (2006), *Mai ve Siyah*, Özgür Yayınları, 8.baskı)

sigarasının mini mini bulutlarına süzgül gözlerle dalmış düşünüyor” olarak çizilmesi onun aşırı romantizminin vurgulanmak istenmesinden kaynaklanmaktadır. Bu düşünme eylemi tam da Rezaizade Ekrem ve sonrasında Servet-i Fünun kuşağında gördüğümüz romantik şair imgesini tamamlayan bir unsurdur. Romanın başında Ahmet Cemil’in de içinde yer aldığı Mir’at-ı Şuun gazetesinin sahibinden baş yazarına kadar çalışanlarının Tepebaşı’ndaki bir eğlence mekanındaki hal ve tavırları normal hayat şartları içinde-ayılmak için kahve istemek, birbirleriyle şakalaşmak gibi- Ahmet Cemil tam bir zıtlık içinde şairane bir “dalgınlık”la dünyaya bakmaktadır. Bu sahnede Ahmet Cemil’in en yakın dostu Hüseyin Nazmi dışında herkes vardır. Romanda yeni gelişen şiirin temsilcisi Ahmet Cemil ve Hüseyin Nazmi, eskinin temsilcisi ise hemen her eleştirmenin vurguladığı gibi Muallim Naci’yi temsilen Raci’dir. Aslına bakılırsa Hüseyin Nazmi romanda gerçek bir kahramandan çok, Ahmet Cemil’in hayallerinin gerçekleştiren ikinci benliği olarak da yorumlanabilir. İleride göreceğimiz gibi “siyah” Ahmet Cemil’de, “mai” ise Hüseyin Nazmi’de vücut bulur. Hüseyin Nazmi’nin ekonomik anlamda Ahmet Cemil’den daha varlıklı olmasının hayallerinin gerçeğe kavuşmasında etken olduğu hatırlanırsa, eleştirel gerçekçilik bağlamında bakıldığında çalışmamızın ana konusunun bu çatışmayla beraber ilerlemesi de kaçınılmazdır. Yalnız bu çatışmanın ve bunun sonucunda gerçekleşecek trajik sonun daha iyi anlaşılabilmesi için Ahmet Cemil’in portresinin tamamlanması gereklidir. Yazarımızın romanın açılış sahnesi diyebileceğimiz Tepebaşı’ndaki eğlencede romanın gidişatını oldukça başarılı bir kurguyla verdiğini daha önce belirtmiştik. Bu aslında birçok romanda göremediğimiz bir kurgu başarısıdır. Romanların ilk cümleleri ya da paragrafları özellikle Türk romanı söz konusu olduğunda süsleme diyebileceğimiz ve romanın ana dokusuyla hiçbir bağı olmayan gereksiz ayrıntılarla doldurulur. İlk sahneden itibaren romanın o dönem özellikle Ahmet Mithat Efendi’de gördüğümüz çalاکalem değil, bir romanda olması gereken ve ayrıntılı olarak işlenmiş bir “üslup” ve “kurgu”ya dayalı yazılmış olduğunu göstermektedir.

Halit Ziya, hatıralarında romanının arzu ettiği gibi yazılmadığından şikayet etmekteyse de bizce onun “yapamadım” diye hayıflandığı şeyler bizce romanın başarısındaki ana etkenlerdir: Yazarımız bu konuda şöyle diyor:

“Bunu başka türlü tasarlardım. O zamanın hayatından, idaresinden, memlekette teneffüs edilen zehirle dolu havadan acılı, hastalıklı bir genç, kısacası devrin bütün hayal kuran yeni nesil gibi bir bahtsız tasvir etmek isterdim ki ruhumun bütün acılarını haykırınsın, coşkun bir delilikle çırpınsın ve bütün emelleri parmaklarının arasından kaçan gölgeler gibi silinip uçunca o da gidip kendisini ölmek için saklanan bir kuş gibi karanlık bir köşeye atsın. Bu gençte bir aşk yıldızı bir de sanat hulyası olacaktı ve bunların arasında bir sarhoş gibi yıkıla yıkıla o duvardan bu duvara çarpa çarpa geçip gidecek, sonunda bir kovukta sinip can verecekti. Mavi hülyalar içinde yaşamak için yaratılmışken siyah bir uçuruma yuvarlanacaktı. Bu temelin ilk büyük kısmından tabiatıyla vazgeçilince ortada ancak sanat ve aşk hulyaları kalıyordu.” (Uşaklıgil, 1969:463)

Robert P. Finn, “Türk Romanı adlı önemli eserinde Halit Ziya’nın Kırk Yıl kitabında topladığı hatıralarından alıntı yaparak yazarın, kendi eseri hakkında bahsini ettiği siyasi ortamın boğuculuğuna bir boyut daha ekleyerek kahramanımızın ekonomik ve estetik alandaki çırpınına dikkat çeker, (Finn,1984:152) Halit Ziya’nın, dönemin iktidarının baskısı dolayısıyla sosyal,siyasi meselelere giremediğini, halbuki Ahmet Cemil gibi gençlerin bu baskı dolayısıyla söz konusu bunalmaları yaşadığını ifade etmesi hayli çarpıcıdır. Halit Ziya aslında romanını daha farklı yazabileceğini ima eder. Bu ifadeleri aslında Servet-i Fünuncuların bir savunması olarak okumak daha doğrudur. Fakat Halit Ziya’nın asıl görmezden geldiği nokta olan estetikten vaz geçme zorunluluğu *Mai ve Siyah*’ın tam da bu noktada estetik değerini kıyısına kadar gelebilmiş olmasıdır. Hayat acemisi bir gencin sanata sığınması daha gerçekçi bir tavidir. Bu husus aslında ayrı bir araştırma konusudur. Stendhal ve Flaubert gibi çağının tanığı olmak isteyen ve sosyal-siyasi meseleleri romanında işlemek isteyen bir Halit Ziya’nın önündeki

en büyük engel hiç şüphesiz içinde bulunduğu toplumun dinamiklerine ustaları kadar hakim olmamasıdır. Halbuki kahramanının yenilgisini sanatın zaferine çevirebilse ve kaymakam olmak (sorumlu aydın) yerine bireysel kurtuluşu öncelese hatta intihar ettirilse belki de Türk romanı erken bir modernist eserler tanışacak ve Ahmet Hamdi Tanpınar da yıllar sonra Huzur'da aynı tavrı göstererek Mümtaz'a sanatını kurban ettirmeyecekti. Namık Kemal'in kendi derdi aklına gelmeyen sorumlu aydın/baba tavrı ve sanatçıya biçtiği bu rol uzun müddet etkisini sürdürecektir. Ne zaman ki baba yerine, acemi çocukluk kabul edilir, bilmenin yerini bilmeme, üst insanın yerini ise tutunamayanlar olarak estetik alan daha önemli hale gelecektir. Bu mesele ayrı bir yazı konusu olacak kadar geniş olduğundan yine romanımıza dönelim.

Yukarıda da belirttiğimiz gibi dönemin tipik sanatçı aydınları gibi Ahmet Cemil de dünyayı hep dalgın ve hülyalı bir sanatçı gözüyle algılar. Raci'nin kendisinin de içinde bulunduğu yenilikçi avangard şairlere saldırısına cevap verirken, Divan şiirinin artık günümüzde bir laf ebeliğine dönüştüğünü, şiirin cansız bir kütle haline geldiğini söyler. Halit Ziya'nın, kahramanının bu sözleri söylerken içinde bulunduğu ruh halini onun şiirinde olmasını istediği bir üslupla vermiş olduğunu belirtmekte yarar olduğu düşüncesindeyim. Kahramanı sanatçı olan bir romanın üslubu da sanatkarane bir üslupla verilmiştir. Ahmet Cemil kendisini nutkuna öylesine kaptırmıştır ki dinleyenler de bu heyecana ortak olmuşlardır. Ahmet Cemil'in roman boyunca kendisini hissettirecek olan aşırı duygusal ve hayalci tavrını gösteren bu tablo adeta poetik bir metne dönüşür. Kahramanımız henüz "mai" diyebileceğimiz hayal alemi içinde Servet-i Fünun poetikası da diyebileceğimiz meşhur tiradına başlar:

"Bilseniz, şiirin nasıl bir lisana muhtaç olduğunu bilseniz! Öyle bir lisan ki.. Neye teşbih edeyim bilmem. Müttekellim bir ruh kadar belîğ olsun, bütün kederlerimize, neşvelerimize, düşüncelerimize, o kalbin bin türlü inceliklerine, fikrin bin çeşit derinliklerine, heyecanlara, tehevürlere tercüman olsun, bir lisan ki bizimle beraber gurubun mahzun renklerine dalsın düşünsün. Bir lisan ki ruhumuzla beraber bir matem'in ye'sine ağlasın. Bir lisan ki asabımızla heyecanına refakat ederek çarpsın...Haniya bir kemanın telinde zaptolunamaz, anlaşılabilir, bir kaide altına alınmaz nağmeler olur ki ruhu titretir...Haniya fecirden evvel afaka hafif bir rek imtizacıyla dağılmış sisler olur ki üzerinde tersim olunamaz, tayin edilemez akisler uçar, nazarlara buseler serper...Haniya bazı gözler olur ki sonsuz karanlıklarla dolu bir ufka açılmış kadar ölçülemez, nerede biteceğine vukuf kabil olamaz derinlikleri vardır, hissiyatı yutar...İşte bir lisan istiyoruz ki onda o nağmeler, o renkler, o derinlikler olsun. Fırtınalarla gürlesin, dalgalarla yuvarlansın, rüzgarlarla sarsılsın, sonunda müteverrim bir kızın yatağı kenarına düşsün ağlasın, bir çocuğun beşiğine eğilsin gülsün, bir gencin ümitle parlayan nazarına saklansın. Bir lisan...Oh! Saçma söylüyorum zannedeceksiniz, bir lisan ki sanki serapa insan olsun." (23)

Bu ifadelerde Mehmet Kaplan'ın dikkat çektiği gibi "yepyeni bir duyuş tarzına sahip olan bir şair bunları basmakalıp bir şekilde ifade etmek istemez ve yeni ifade şekilleri, semboller yaratır. Kahramanımız bu sıkıntı ile romanın adını taşıyan ve bütün yapısına tesir eden sembolü bulur: Mai ve Siyah. (Kaplan, 1976:437) Ahmet Cemil'in istediği lisan senfonik bir dildir. Fakat bu dil aslında kahramanımızın yaşayacağı hayatı işaret etmesi bakımından ilginçtir. Onun hayat hikayesi de bu tür bir dalgalanmalar, çarpılmalar savrulmalarla geçecek hayal-hakikat savaşı kahramanımıza bütün bu duyguları yaşatacaktır Mai ve Siyah bu poetikanın vücut bulmuş halidir diyebiliriz. Tepebaşı'nda arkadaşlarından sonra mai hülyalar içindeki Ahmet Cemil'in dünyaya bakışı bu senfoninin umut ve neşeli günlerini sembolize eder ve elmas yağmuru anlamına gelen "bârân-ı elmas" olarak adlandırılır. "Bârân-ı elmas! İşte işte sanki semalardan dökülen karşısında şu bayırın eteğinde yer yer parıldayan, denizin siyahlıkları içinde şurada burada ışıldayan bu ziyalar. İşte işte rakediyor, yağıyor, ta o semalara o üzerinde gülümseyen nurlar, çalkalanan mâiliklere doğru yağıyor" (21)

Henüz denizin siyahlığı baskın değildir, zira hayallerine kavuşacağına inancı tamdır. Büyük eserini, şiirini yazmaya devam ediyor ve bu sayede çocukluğundan bu yana kurduğu zengin ve ünlü olma hayallerine kavuşacaktır. “Ah! O ümit güneşi” diyordu. Onu ne kadar senelerden beri bekliyordu.”(23) “Şöhret bulmak, edip olmak, herkesçe anılmak ve Ahmet Cemil adını yükseltmek isteyen kahramanımız bu uğurda ilk darbeyi on dokuz yaşında babasını kaybettiğinde yemiştir. Annesi ve kız kardeşi İkbâl’in geçimlerini üstlenmek zorunda kalan Ahmet Cemil ekonomik şartların etkisiyle yenilgiyle biten bir hayata mahkum olmuştur. Eleştirel gerçekçi bir bakış açısından bakıldığında Halit Ziya’nın kahramanını bu trajik sona mahkum etmesi dönemin şartları içinde oldukça gerçekçi bir tutumdur. Hayatı okuduğu kitaplardan ibaret gören bir neslin trajedisidir bu romanda anlatılan. Hayata aktif olarak katılmayı başaramayan, mai hülyalarda yaşayarak siyah gerçekle karşı karşıya kaldıklarında hayat acemisi olduklarının farkında olan bir nesilden söz etmek mümkündür. Ahmet Cemil örneğinde görülen bu pasif tutum bütün bir devrin de özetidir. Yazarak yaşayan daha doğrusu hayallerinde kurdukları bir dünyanın içinde yaşayan ütöpik bir anlayışın hüküm sürdüğü bu tavırda ütopya “Batılı” bir hayat tarzı, düşünce ve sanatı olduğunda gerçeğin katı zeminine niçin düştüklerini anlayabiliriz. Ahmet Cemil bu anlamda bu neslin bir temsilcisi kabul edildiğinde Halit Ziya’nın başarısının temel nedeni de anlaşılmış olur. Henüz sınıf fikrinin ve çatışmasının ortaya çıkmadığı Osmanlı toplumundaki politik olmasa da sosyo-ekonomik şartların Mai ve Siyah romanında yer aldığını söylemek aşırı yorum sayılmaz. Ahmet Cemil’in bir dava vekili olan babasını orta sınıf bir kategoride değerlendirdiğimizde Ahmed Cemil aslında Batılı anlamda olmasa da bize has bir burjuva sınıfına tekabül edebilir. Sanatı hayatın yerine koyan ve Batıdan kopya ettiği davranışsal tepkinin realite karşısındaki pasifliğidir söz konusu olan. Balzac, Stendhal, Flaubert gibi Batılı yazarların kahramanlarının yenilgiye uğrasalar da aktif bir tutum sergilemeleri, yükselen burjuva toplumunun çelişki ve sınıfsal çatışmanın sonucuyken, Mai ve Siyah hayat acemisi sanatçı bir gencin trajik hikayesi olarak kalmıştır. Bu farklılığın son derece normal olduğunu belirtmeliyiz. Ahmet Cemil’i bir burjuva olmaktan çok Şinasi-Namık Kemal-Ziya Paşa çizgisinden Abdülhak Hamid-Recaizade Ekrem’den başlayan bir Servet-i Fünun çizgisinde ilerleyen aydın olarak tanımlamalı ve öyle okumalıyız. O, Tanzimat’ın ilk neslinin üstlendiği sosyo-politik meselelerin yerine kendi “ben”ini koyan ve sanatı hayatın merkezine yerleştiren pasif bir aydın portresidir. Eğer roman yalnız bu çizgide ilerleyseydi kuşkusuz bu çalışmanın bir konusu olamayacaktı. Bizce romanı önemli kılan bu yeni aydın tipinin aristokrat diyebileceğimiz bir başka sınıfla olan mücadelesi değil ama mukayesesi meselesidir. Tam olarak Batılı bir anlam taşımaya da Hüseyin Nazmi’nin temsil ettiği; ailesinin sosyal konumu ve ekonomik gücünden faydalanarak hayatını çalışmadan idame ettirebilen ve liyakatine bakılmaksızın devletin üst makamlarına tayin edilen aristokrat bir sınıfın varlığı romanda kendini göstermektedir.

Ahmet Cemil ve Hüseyin Nazmi aynı sanat anlayışına sahip, aynı okullarda okumuş çok yakın iki arkadaştır. Hüseyin Nazmi de aynı mai hayallere sahiptir ama bunu gerçekleştirecek bir aileye ve ekonomik güce sahiptir. tCemil de bunun farkındadır.

“Ah! O da zengin olsaydı. Hüseyin Nazmi ne kadar mesud! Servet ve haysiyet sahibi bir babanın oğlu. Bugün düşünmeğe mecbur olmadığı gibi yarın da maişet endişesi henüz saadet revnakıyla parlayan alnını elem çizgileriyle bozmayacak..” (42)

Kahramanımız arkadaşının talihini kıskanmaktan çok bir gerçeği dile getirmektedir. Kendisine düşen şeyin çalışmak olduğunu telkin ederken sosyal bir gerçekliği dile getirmektedir. Bu iki arkadaşın temsil ettiği bir sınıf çatışmasına giden bir dilden çok hayatın çelişkilerine dikkat çekilen eleştirel bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir. Ahmed Cemil’in geçim sıkıntısı içinde kıvrılırken arkadaşına gidip gitmemekte direnmesi onun tarafından yanlış anlaşılma korkusu duymasındandır. Halbuki Hüseyin Nazmi onu dinledikten sonra “sert elli bir cerrah gibi” ona çalışması gerektiğini öğütlemiştir. Hatta

mütercimlik ve hocalık yapmasını tavsiye etmiştir. İki arkadaşın hangi kitapların tercüme edilmesi konusundaki tartışmaları ise hayli ilginçtir. Ahmet Cemil paraya ihtiyacı olmasına rağmen edebi olmayan eserleri tercüme etmeyi kendi sanat anlayışına aykırı olduğu için bir türlü kabul etmek istemez. Bu sahnede Halit Ziya eleştirel gerçekçi tutumunu sürdürür. Hüseyin Nazmi'nin arkadaşının gururunun kırılmasına yol açacak bir yardım teklif etmemesi bunun bir göstergesidir. Hüseyin Nazmi kendi sosyal sınıfından beklenecek bir tutum takınarak kendisinin belki anlamını bile bilmediği "çalışma hayatı"nı arkadaşına teklif eder. Romanın romantik bir kahramanın hayatını gerçekçi bir üslupla verebilme başarısında bu tür sahnelerin rolünü gözden kaçırmamak gerekir. Hüseyin Nazmi'nin geniş bahçeli ve kütüphaneli köşkü Ahmet Cemil'in sığınağı olduğu kadar, hayal ve hakikatin çarpışmasında hakikatin daha doğrusu sosyo-ekonomik şartların galebe geleceğinin de sembolüdür. Ayrıca o köşkte Ahmet Cemil yine aynı eksiklikten, yani ekonomik durumundan ötürü kavuşamayacağı bir hayale de veda edecektir. Bu hayal Hüseyin Nazmi'nin kız kardeşi Lamia'dır. Kendi kız kardeşi İkbal ve Hüseyin Nazmi'nin kız kardeşi Lamia da benzer bir karşıtlık içinde kaderlerini yaşarlar. Bu hususa daha sonra değineceğimizden hayat acemisi Ahmet Cemil'in yıkımına giden sürece tekrar dönersek ilk düşünüş, hayal kırıklığı tercüme edilecek kitaplarda yaşanır. O, Lamartine'den, Musset'den kitap tercüme ederek en azından kendince sanat zevkini de ikmal etmeyi düşünürken, başvurduğu kitapçılar ondan "Hırsızın Kızı" gibi popüler kitapları teklif ederler. Senfonideki ilk dalgalanma, ümitten sonraki ruhsal çöküş ilk kez kendini burada gösterir. "İşte hulyalarının sonu"(s.50). Ahmet Cemil'in hayatın gerçekleriyle ilk çarpışmasını yapmış ve yenilgiye uğramıştır ama bu henüz yıkıcı bir darbe değildir, hayallerine henüz veda etmemiştir. Halit Ziya'nın bu sahneyle bir anlamda kitap piyasasının ucuz edebiyata mahkumiyetini ve sanat değeri taşıyan eserlerin ilgi görmediğine dikkat çekmesi eleştirel bir tavır olarak yorumlanabilir. Ahmed Cemil'in romanları tercüme ederken gösterdiği tutum adeta kendi yazdığı bir şiire uyguladığı titizlikle ilerlemektedir, daha doğrusu ilerleyememektedir:

"O, bir hayli tercüme etmiş zannediyordu. Sonra aslına bir de önündeki müsveddeye baktı. Ancak bir sahife! Böyle giderse on altı sahife için ne kadar çalışmak lazım gelecekti?"(78)

Şimdi siyah gerçeğin boğucu havasını teneffüs etmeye başladığı hisseden kahramanımız, bu sıkıntıdan mai hayallere dalarak, Hüseyin Nazmi'nin geniş ve ferah kütüphanesini ve oradan görünen muhteşem bahçeyi düşünür. Halbuki kendi odasının boğucu havası ve kardeşi İkbal'in elden geldiğince bakmaya çalıştığı bahçeleri güneş kifayetsizliğinden yosun tutmuştur. Bir işkence zindanını andırıldığını düşündüğü odadaki ruh haline bakıldığında arkadaşı ile aralarındaki ekonomik anlamdaki eşitsizliğin hayallerine kavuşmasındaki en önemli engellerden biri olduğunun farkında olduğunu görürüz. Arkadaşı dilediğince Musset, Lamartine okuma şansına sahipken o, şimdi ismini bile yazmak istemediği ucuz piyasa roman ve hikayelerinin mütercimi olacaktır. Ailesinin geçimini üstlenmenin sanatçı kimliğine kavuşmasındaki engellerin bilincine varmaya başlayan Ahmet Cemil bir yanıyla da trajik bir kahramandır. Aslında babasının ölümüyle çizilmiş olan hayata karşı durmaya çalışması, yazacağı eserle sanat aleminde tırmanacağına olan inancıdır, yahut hayalidir. Ancak tıpkı trajedilerde olduğu gibi trajik körlük denilen hatalar yaparak simsiyah uçurumun, yani hayatın içine düşmeye mahkum olur. Bu hatalar zinciri bir yayıncının tavsiyesiyle gittiği Mir'at-ı Şuun gazetesine intisabıyla başlar. Matbuat aleminin yazarlığa uygun havasının ve sahibinden yazarlarına kadar kurduğu-Raci dışında- samimi ilişkilerin verdiği cesaretle hayallerine kavuşma arzusunu yeniden duyan Ahmet Cemil, bulduğu özel hocalıkla iyice rahatladığını hisseder. Fakat daha önce de belirttiğimiz gibi bütün bu gelişmeler trajik düşünüşün hazırlayıcısıdır. Bu düşünüşteki en önemli unsur Ahmet Cemil'in aşırı romantik tavrıdır. Bir yandan estetik, diğer yandan da ekonomik başarı peşinde koşması ve her ikisine de bir anda kavuşacağına olan inancı onun yanlış seçimlerde bulunmasının yolunu açmıştır. Ailesinin geçimini sağlamanın ötesinde kız kardeşi İkbal'i görkemli bir düğünle evlendirme ve annesini daha iyi bir evde

oturtma hayali, bütün bir edebiyat dünyasını kendisine hayran bırakacak olan eserini tamamlama hayaliyle pekişince hiç bilmediği konularda risk almasıyla sonuçlanacaktır.

Halit Ziya aile geleneği olan ve kendisinin de bir dönem bankada çalışmasından olsa gerek romanına ticaret hayatının kurallarını gayet güzel yerleştirmiştir. Gazetenin imtiyaz sahibi Hüseyin Baha Efendi'nin ortağının matbaa sahibi olması ve bu ortağın gazete içindeki etkisi matbuat dünyasının pek dikkat çekilmeyen bir yönünü göstermesi bakımından önemlidir. Gazete bir kültür ürünü olmasının yanında aynı zamanda ticari bir üründür ve ticaretin kuralları bütün sertliğiyle burada da işlemektedir. Bize has, diğer deyişle olgunlaşmamış da olsa kapitalist bir düzenin çarkı içinde dönen gazetede Matbaa sahibi Tefik Bey ve oğlu Vehbi Bey'in sahneye çıkışıyla Ahmet Cemil'in başlangıçta mai hayalleri parlar gibi görünse de üzerine doğru gelen kurtuluşu temsil eden tünelin ışığı değil, tren farlarıdır ve onu ezip geçecektir. Bunda Ahmet Cemil'in romantik tavrının yanında ticaret hayatına bulaşmanın verdiği hırsa kapılmasının etkisini unutmamamız gerekir. O, bir anlığına da olsa zenginlik ve ün hayallerini hiç bilmediği ve acemisi olduğu bir dünyada dener ve yenilir. Bunda okulunu henüz bitirememiş olmanın huzursuzluğu, gazetenin yorucu temposu ve küçük bir çocuğa verdiği derslerin getirdiği uykusuz gecelerin payını unutmamak gerekir. Bütün bu olumsuz şartların kaynağının ekonomide düşümlenmesi yazarın eleştirel gerçekçi tavrının bir neticesi olarak yorumlanabilir. Halit Ziya hayat acemisi kahramanının karşısına Vehbi'yi çıkarır. Bu tanışma romandaki gerçek çatışmanın başlangıcıdır. Matbaa sahibi Tefik Bey'in oğlu olan Vehbi, Ahmed Cemil'in çok sevdiği dostu Ahmet Şevki Bey'in araya girmesiyle İkbâl'e talip olmuştur. Ahmet Şevki Bey' meseleyi ilk açtığı anda namuslu ve efendi bir genç olarak tarif ettiği Vehbi'nin matbaa sahibinin oğlu olduğunu vurgulaması Ahmed Cemil'i önce rahatsız eder. Zira ima edilen anlamıştır.

“Matbaa da münhasıran herifindir, biliyorsun ya...(180)

Bu sahne Ahmet Cemil'in önce kızar gibi olur ve ret cevabı verecekken kendisini tutar. Aslında onun gibi acele karar veren romantik bir gencin böylesine sakın kalabilmesinin altında kendisine bile itiraf edemese de bilinçaltında bu evliliği onaylama isteği yatar diyebiliriz. İkbâl'in evliliği bir pazarlık konusu olmaya daha bu ilk konuşmayla başlamıştır.. Ahmet Cemil iç dünyasında her ne kadar bunu reddetse de zaman zaman bu ihtimali kendisine de sorarak sonrasında bir iç hesaplaşmaya girecektir. Vehbi'nin evlerine iç güveysi olarak girmesi, aslında cenneti temsil eden huzur dolu yuvaya şeytani bir varlığın girmesine benzetilebilir. Önceleri oldukça uysal olan Vehbi giderek gerçek yüzünü göstererek kız kardeşine zulmetmeye başlar, ancak Ahmet Cemil bir türlü harekete geçerek zavallı İkbâl'in yardımına koşamaz. Bu tereddütte kendi hayallerinin peşinde koşmasının payı vardır. Zira Vehbi'nin planları Ahmet Cemil'in kafasını karıştırmış ve gerçekleri görmesini engellemiştir. Vehbi'nin babasının vefatıyla el koyduğu matbaada artık her şey eski düzeninde yürümez. Vehbi başta imtiyaz sahibi, başyazar ve diğer çalışanları uzaklaştırma niyetindedir ve bunu Ahmet Cemil'e açtığı anda, kahramanımız önce buna şiddetle karşı çıkar. Fakat İkbâl'in Vehbi adına söylediği şu sözler onu ikilemde bırakır: “Dün gece söylemiştim zannederim, tasavvuru istifa ederek matbaayı sizinle beraber idare etmek”. Ahmet Cemil, “matbaanın, gazetenin idaresi bana tevdi edilecek olursa bundan niçin ürkümek lazım gelsin. diye düşündü. Vicdanında bir tehaşi ezasıyla hüküm süren hissin muazzip sedasını susturmaya çalıştı”(s.216) Ahmet Cemil, bir yandan gazeten kovulacak arkadaşlarının ıstırabını duyarken, diğer yandan gazeteye ortak olacak olmanın verdiği heyecanı içindeydi. Özellikle arkadaşlarının bu durumdan rahatsızlık duymaması ve hepsinin de yeni işler bulması vicdanını rahatlatmıştır. Burada dikkat edilecek husus, Ahmet Cemil dışındaki gazete mensuplarının hayat karşısında yenik değil, girişimci ve gerçekçi insanlar olmalarıdır. Hayat karşısında aciz ve acemi olan kendisidir. Zaten bu zayıflığı ve hayalciliği onu uçuruma götürürken, arkadaşlarının hayatlarında olumsuzluğa yol açmaz.

Ahmet Cemil Vehbi'nin yeni bir teklifiyle heyecanlanacaktır. Yeni makineler almak ve matbaayı yenilemek için eniştesi kendisinden para isteyecek ve o da evi rehin vermek suretiyle bunu karşılayacaktır. Hesaplı kitaplı iyice düşünülmüş bir kardan çok bir an evvel hayallerine kavuşmanın telaşıyla verilen karar yıkımına giden yolu biraz daha kısaltır. Burada iş bilen ve kurnaz bir işletmeci kimliğiyle beliren Vehbi'nin karşısında çaresizlik içinde kıvranan ve çıkış yolu arayan Ahmet Cemil, bütün Tanzimat sonrası romanlarında gördüğümüz babasız kalmanın verdiği yetersizliğe sahiptir. Ona yol gösterecek kimsenin olmayışı aldığı bütün kararların olumsuz sonuçların doğmasına yol açar. Nitekim sonraları özellikle İkbâl'e karşı davranışlarını şiddetlendiren eniştesiyle ortaklıktan çıkmaya karar verdiğinde evin rehinde olması bunun uygulanmasını imkansız hale getirir. Bu anlarda kardeşinin talihsiz evliliğinin suçunun kendisinde olduğunu fark eden Ahmet Cemil, ekonomik şartların ezdiği bir kurban olarak karşımıza çıkacaktır:

“Ahmet Şevki Efendi'nin zevceğe bir vaziyette 'Matbaa ihtiyarındır' dediği hatırna geldi.....Bu izdivaçta kendisine büyük bir mesuliyet hissesi terettüp ediyordu...Artık saklayamıyor, kendisine ait kendi menfaatine bir çok güzide hisleri feda etmiş bir kötü mahluk gözüyle bakıyordu...”(313)

Ahmet Cemil tüm bunları düşünürken aklına aşık olduğu Lamia ve yazmayı sürdürdüğü eseri geldiğinde başına gelen bütün felakete göğüs germeye karar verir. Yine bir tereddüt anı yaşayan ve eniştesine karşı hareket etmede kararsız kalan Ahmet Cemil'in kardeşinin ölümüyle sonuçlanacak bir trajedi yaşaması artık kaçınılmazdır. Yeni makinelerin alınmasıyla daha müreffeh bir hayatı olacağını beklediğimiz kahramanımızın başarısızlığının temel nedenlerinden biri kardeşini kurban seçmenin verdiği acıyı yaşamasıdır. Eniştesiyle arasının giderek açılmasının, ticaret hayatını da etkilemesi ve acele kararlar vermesine neden olması romantizmin realizm karşısındaki yenilgisidir aynı zamanda. O, makinelerin temsil ettiği hayatın çalışma düzenini bilmekten ziyade, onların çıkardığı seslerin, musikinin etkisindedir. Evini teminat olarak göstermesi bile bu seslerin etkisiyledir. Halbuki rehin bıraktığı evi değil, kendisinin ve ailesinin bütün bir geleceğidir. Hayal uğruna hayatını harcayan romantik bir gencin gerçekçi hikayesi olarak görebileceğimiz bu romanda hayal hakikat çatışması ekonomik düzlemde Vehbi ile arasında geçmektedir. “Zavallı hulyaları!...Onlar bu sefil hakikatlerden ne kadar uzak kalmışlardı.”(s.314). Ahmet Cemil'in romanın başlarında ucuz piyasa romanlarını çevirirken duyduğu tiksiniyi burada da karşımıza çıkmaktadır. Gerçekleri görebilen ve yeri geldiğinde bütün olumsuzluklara göğüs gerebilen diğer arkadaşlarının aksine, realiteye iğrenç bir nazarla bakan Ahmet Cemil, bütün bir aileyi de bu bakışın kurbanı yapmıştır. Aslında şu ifadeler her şeyin özetidir: “Halbuki bende para yok, beş para yok”. Ahmet Cemil, Stendhal'in Julien Sorel'i veya Balzac'ın Rastignac'ı gibi sınıf atlamak niyetinde değildir. O, sadece büyük eserini yazabilmek ve Lamia'ya kavuşmak, bunun yanında ise ailesini daha müreffeh yaşatmak için para kazanmak istiyordur. Buradaki temel farklılık sınıf bilincine sahip olmayan hayat acemisi bir aydının uğramış olduğu bir başarısızlıktır. Halbuki adını andığımız diğer kahramanlar oyunu kuralına göre oynayan ve kazanma hırslarında olan burjuvalardır. Ahmet Cemil'in hakikat karşısındaki ezilmişliği ve yenilgisi bu oyunun kurallarını bilemeyecek kadar romantik hayaller peşinde koşmasıdır. Yalnız burada Halit Ziya'nın kahramanına bütün bunların farkındaymış gibi bir rol biçmesi ve romanın başından itibaren “mai” ve “siyah”la sembolleştirilen bir dil kullanması romanın zaaflarından biridir. Ahmet Cemil'in yaşamış olduğu başarısızlıklar ve hayal kırıklıkları zaten “gösterme” yoluyla verilmişken bir de anlatırılması teknik bir kusuru da beraberinde getirmektedir. Yazara mı yoksa kahramanına mı ait olduğu tam da sezilemeyen şu ifadeler romanın sonundadır ve romanın başlangıca daha doğrusu henüz romantik hayallerin peşinde mutlu bir Ahmet Cemil'e göndermeler vardır:

“Kendi kendine içinden, hep şahsi üslubunun tabirlerini tekrar ederek: Sanki bir bârân-ı dürr-i siyah

diyordu. Birden bu siyah gecenin karşısında aklına bir başka gecenin hatırası geldi. Ta hulya hayatının başında, ümitlerinin incilasısı zamanında Tepebaşı Bahçesi'nde Haliç'e bakarak seyrettiği mai gece ile o bârân-ı elması tahattur etti. Gözlerinin önünde o mai gece ile bu siyah gece tekabül etti.: Mai ve Siyah.Ah! Biçare hırpalanmış hayat...mai bir gece ile siyah bir gece arasında geçen şu nasipsiz, bahtsız ömür...Bir bârân-ı elmas altında inkişaf ederek şimdi bir bârân-ı dürr-i siyahın altında gömülen o emel çiçekleri..."(398)

Kız kardeşinin ölümü, Lamia'nın bir başkasıyla nişanlanması, işini, evini kaybetmesiyle annesine verdiği elemle her şeyi simsiyah gören Ahmet Cemil'in hayatı işte bu sözlerle özetlenir. Özellikle romanın son sahneleri eleştirel gerçekçilik açısından okunmaya hayli müsaittir: Hüseyin Nazmi göğsü ümitle dolu olarak bir emel cihanına yani Avrupa'ya giderken, Ahmet Cemil kalbinde bir mezar ile son yeis türbesine, kendi deyişiyile önünde ardında çöl olan diyara doğru aynı anda yola çıkar. "Ahmet Cemil'in ağzında arkadaşının yeni görevini tebrik etmesi, bu iki arkadaşın hayatını teşkil eden tezat zincirinin artık son halkası olmuştur." (394)Hüseyin Nazmi'nin çantasını bir sandalcının kaldırması bu tezadı kuvvetlendiren tasvirlerden biridir.

Eleştirel gerçekçilik açısından baktığımızda Mai ve Siyah, şair olma arzusuyla tutuşan bir gencin ekonomik baskılar dolayısıyla önce mütercimlik sonraları gazetecilik yapmak zorunda kalması ve hayallerinden her geçen biraz daha uzaklaşması, Osmanlı entelektüel dünyasının olduğu kadar derindeki sosyo-ekonomik sorunların da dile getirildiği bir metin olarak görülebilir. Gazete ve matbaanın ayrı ayrı işlenmesi bunun bir örneğidir. Gazete estetik, matbaa maddi unsuru, gazete idealizmi, matbaa realizmin temsil etmektedir diyebiliriz.

Burada dikkat çeken bir diğer nokta da Hüseyin Nazmi ve Ahmet Cemil'de sembolize edilen tezadın, Ahmet Cemil-Vehbi ve Lamia-İkbal arasındaki tezatlı hayat tarzlarıyla güçlü bir şekilde vurgulanmasıdır. Lamia tıpkı abisi gibi müreffeh bir hayat sürerken, İkbal başına gelen her şeye rıza gösteren ve abisinin zengin, ünlü olma hayallerinin kurbanıdır. Estetik çatışma Ahmet Cemil ve Raci arasında meydana gelirken, ekonomik çatışma Ahmet Cemil-Vehbi, sınıf çatışması diyemsek de çelişkisi diyebileceğimiz karşıtlık da Ahmet Cemil ve Hüseyin Nazmi arasındadır.

Romanda araştırmacıların pek dikkat çekmediği en önemli husus, Ahmet Cemil'in tek başarısının eserini tamamlamış olması ve Hüseyin Nazmi'nin evinde yapılan tanıtım toplantısında Raci dışında herkesin beğenisini kazanmış olmasıdır. Ahmet Cemil sanatçı olarak estetik başarıyı yakalamış, fakat Lamia'nın bir başkasıyla nişanlanması ve İkbal'in ölümüyle bu başarı gölgelenmiştir. Aslına bakılırsa bir şairin hayat karşısındaki yenilgisidir söz konusu olan. Şiiri hayatın önüne koyan romantik Ahmet Cemil, hakikatin karşısında çözülen trajik bir kahramandır. Arzularının giderek hırsa dönüştüğünü ve felaketini hazırladığını görmeye başlamasına rağmen Hamlet'e benzer tereddütlü ruh haliyle bir türlü harekete geçememesi uğradığı yıkımın başlıca sebebidir. Trajik körlüğü ise sanatın ve sanatçının hayatla-gerçekle karşı karşıya kaldığında meydana gelecek gerilimi hesaba katmamış olmasıdır. Yeni bir ses, yepyeni hayaller, imajlar, ifade tarzına sahip olmak için yapılabilecek fedakarlıkları ve verilebilecek kurbanları unutan Ahmet Cemil, "ses"i bulmuş ama hayata yenilmiştir, tıpkı büyük sanatçıların çoğunda olduğu gibi. Mai ve Siyah bu bakış açısıyla yeniden okunduğunda "tutunamamak"ın sanatçı romanlarının ana izleği olduğu bir kez daha karşımıza çıkar. Çalışmamızın kapsamından dolayı yalnızca değinmekle geçebileceğimiz bu konunun hayli önemli olduğunu söylemekle yetinelim..

Halit Ziya bu romanıyla kendi hayat tecrübesinin de etkisiyle iktisadi şartların hayatın yegane gerçeği olduğunu eleştirel bir gözle vermeyi başarmıştır. Özellikle Raci'nin temsil ettiği eski hayat ve sanat

tarzının ölümünü, onu Beyoğlu sefahat âlemlerine daldırarak vermiş, bu sefahatin getirdiği sefaletten etkilenen karısını da oldukça gerçekçi bir bakış açısıyla işleyerek dönemin bir başka sosyal problemine de dikkat çekmiştir.

Kaynakça

- Finn, R. P. (1984), *Türk Romanı*, çev.Tomris Uyar, Bilgi Yayınevi.
- Kaplan, M. (1976), “*Mai ve Siyah Romanının Üslubu Hakkında*”, *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar I*, Dergah Yay., İstanbul.
- Lukacs, G. (1987), *Avrupa Gerçekçiliği*, Payel Yay., İstanbul.
- Marx-Engels-Lenin (1996), *Sanat ve Edebiyat*, çev.Aziz Çalışlar Evrensel Basım Yayın, İstanbul
- Oktaç, A. (1986), *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*, çev. Mehmet H. Doğan, B/F/S yay.
- Tural, S. (2019), *Toplumcu Gerçekçilik Bağlamında Eleştirel Gerçekçiliğin Türk Edebiyatına Uygulan(ama)ması*, *RumeliDE dergi*, S.15, s.160-166
- Uşaklıgil, H. Z. (2006), *Mai ve Siyah*, Özgür Yay., İstanbul.
- Uşaklıgil, H. Z (1969), *Kırk Yıl.*, İnkılap ve Aka Kitabevi, İstanbul.

12. A Compared Analysis of Gürpınar's and Unamuno's Dog Characters within the Cartesian Thinking Framework¹

Mehmet KAYGUSUZ² & Kubilay GEÇİKLİ³

APA: Kaygusuz, M. & Geçikli, K. (2024). A Compared Analysis of Gürpınar's and Unamuno's Dog Characters within the Cartesian Thinking Framework. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 249-263. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14064976>

Abstract

Animals have been analysed in different contexts under the umbrella of animal studies. In this study, how animals were perceived in two different cultures when anthropocentric thought was not yet questioned as it is today, is evaluated in parallel with Descartes' views on animals. In this study, the novels *Şık* by Hüseyin Rahmi Gürpınar, and *Mist (Niebla)* by Miguel de Unamuno, written in close historical intervals and having various similar characteristics, were analysed. As a result of the analysis, it was seen that both dogs were included in the works for a purpose and were chosen as tools to strengthen the narrative. Therefore, both works do not take animal consciousness and specificity into account. Gürpınar, who successfully portrays Turkish street life in his novels, satirises the artificial Westernisation in accordance with his literary character and depicts a stray dog putting itself into disgraceful situations in parallel with its main character. The inner world of the dog is not mirrored; the dog is not a conscious being and is dragged behind its instincts. Unamuno includes the dog in his novel for two different purposes: to continue the main character's existential questioning through monologues, and to create a kind of change in perception and criticise society by making the dog speak at the end. It was freed from his own instincts; it thought, and interpreted, gained its own existence according to Descartes' conceptual understanding. The comparative analysis of these works will contribute to both animal studies and comparative literature studies.

Keywords: Animal studies, comparative studies, Cartesian thinking, Şık, Niebla

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı –İthenticate / İntihal, Oran: %9
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14064976>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- ² Öğr. Gör., Atatürk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü / Lect, Atatürk University, School of Foreign Languages, Department of Foreign Languages (Erzurum, Türkiye), kmehmet@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5125-7461> **ROR ID:** <https://ror.org/03je5e526>, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951
- ³ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof. Dr., Atatürk University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature (Erzurum, Türkiye), kgecikli@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4154-1298> **ROR ID:** <https://ror.org/03je5e526>, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

Gürpınar ve Unamuno'nun Köpek Karakterlerinin Kartezyen Düşünce Çerçevesinde Karşılaştırmalı Analizi ⁴

Öz

Hayvanlar, hayvan çalışmaları çatı başlığı altında farklı bağlamlarda incelenmiştir. Bu çalışmada köpekler özelinde, iki farklı kültürde henüz insan merkezci düşünce günümüzde olduğu gibi sorgulanmamışken hayvanların nasıl algılandığı Descartes'in hayvanlara dair görüşlerine paralel biçimde değerlendirilmiştir. Çalışmada, yakın tarih aralıklarında kaleme alınan ve çeşitli benzer özellikler taşıyan, önde gelen Türk yazarlardan Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Şık* adlı romanı ile İspanyol edebiyatına yön veren yazarlardan Miguel de Unamuno'nun *Sis* adlı eseri analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda, her iki köpeğin de bir amaç doğrultusunda eserlere dahil edildiği ve aslında anlatımı güçlendirmek için birer araç olarak seçildiği görülmüştür. Haliyle en başından iki eserin de hayvan bilincini ve özgüllüğünü dikkate almadığı söylenebilir. Öte yandan Türk sokak hayatını başarıyla romanlarına taşıyan Gürpınar edebi karakterine uygun olarak yapay batılılaşmayı hicvederken ana karakteri ile paralel bir sokak köpeğinin kendini rezil durumlara sokmasını resmeder. Köpeğin iç dünyasına ayna tutulmaz, köpek bilinçli bir varlık değildir ve iç güdülerinin ardı sıra sürüklenir. Unamuno ise köpeği iki farklı amaçla romanına dahil eder: ana karakteri monologlarla varoluşsal sorgulamalarına devam ettirebilmek ve romanın sonunda köpeği konuşturarak bir tür algı değişimi yaratıp toplum eleştirisi yapmak. Bu sebeple kendi içgüdülerinden sıyrılmış, düşünmüş ve yorumlamıştır. Descartes'in kavramsal anlayışına göre kendi varoluşunu kazanmıştır. Bu iki eserin kıyaslamalı incelemesi hem hayvan çalışmalarına hem karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

Anahtar kelimeler: Hayvan alışmaları, karşılaştırmalı çalışmalar, Kartezyen düşünce, Şık, Sis

4

Statement (Thesis / Paper):

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received –Ithenticate, Rate: %9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 12.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14064976>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Introduction

How much I taught him with my silences,
as I licked his hand, while he spoke over and over again to me!
'Can you understand me', he would say to me.
Yes, of course I understood him,
I understood him when he spoke to me while speaking to himself,
and he talked and talked endlessly.
(Unamuno, 2006, p. 397)

As a species, human beings acquire ideas by moulding their perceptions with their environment, and this is how thinking processes, once claimed to be uniquely human, can be managed. Thoughts are transmitted using languages, and the intellectual worlds of the generations that follow are thus moulded. Grandchildren perpetuate the perspectives of their ancestors. Therefore, human beings' relationship with the environment is directly related to the approaches they inherit. Similarly, how one perceives other species is related not only to oneself but also to the views transmitted to oneself through social memory. For this reason, how we perceive dogs, which Donna Haraway (2003) calls companions, with whom humans have a common history and who are among the species that interact with humans the most, is not purely our own point of view. Our perspectives are shaped by cultures; hence, to understand a perspective, the culture must also be examined. Culture and humans' perspectives are best reflected in literary works, either with the observations of the author or with hints regarding the author's own opinions.

In this study, to reveal how dogs, our companion species, are portrayed in literature, two novels that were written more than a hundred years ago are to be examined. A novel from Turkish literature, *Şık* (1888), penned by Hüseyin Rahmi Gürpınar will be compared to another from Spanish literature, *Mist* (*La Niebla*) (1914) penned by Miguel de Unamuno. In both stories, adopted dogs are somehow included, but they do not shape or orient the stories by themselves. The dogs in the stories are similar to those who wander and survive on the streets every day – the only difference is that Unamuno's Orfeo is made to talk at the end of the novel for the funeral of the author.

The common point of these works of two writers, who were born in 1864, grew up in different geographies but witnessed the same historical events and wrote about the society they were in, is dogs, and will be examined within the framework of Cartesian thought because, as will be discussed, there are both similar and different points in the approach to dogs in these two novels. If we consider that animals also have an important place in Descartes' thoughts on existence, it will reveal how the narratives of the two writers, who grew up in Eastern and Western thought centres, reflect Cartesian thought.

About Hüseyin Rahmi Gürpınar

Born in the last period of the Ottoman Empire, Hüseyin Rahmi Gürpınar published his first novel in the *Tercüman-ı Hakikat* newspaper in 1888. Gürpınar, who has a productive profile with his novels, stories, and plays, has a strong point of humour. He has been the writer who has benefitted the most from the classical genres of literature in the field of comedy; thus, he has been able to preserve the local atmosphere in his works (Moran, 2008, p. 77). Gürpınar, choosing the themes he worked on more suitable for the street, in other words, close to the people, had an observation or humour between the Turkish and Western borders that were unfamiliar to people (Tanpınar, 1977, p. 119). According to

Ahmet Hamdi Tanpınar, Hüseyin Rahmi's approach to people remained shallow and superficial because he did not put the warmth of love in any of his works. The reason for this is that his desire is to replace the people's mentality based on traditional beliefs, settled thoughts, customs, and religion with the positivist mentality of the West based on reason and science (Moran, 2008, p. 66). For this purpose, instead of choosing characters with high moral values, he tried to achieve his goal by progressing through certain themes through characters who were either too traditionalist or could achieve Westernisation superficially.

Gürpınar has dealt with themes such as Westernisation, superstition, conflict between morality and financial difficulties, disagreement in love and marriage, and social misery in his works. While he wanted to remain loyal to the realist and naturalist movements while doing all these, romantic outbursts, unnecessary interventions, and irrelevant considerations and explanations are also noticeable in his works (Özbalcı, 1991, p. 208). However, despite all these flaws, his novels managed to reflect the known social realities of the period in which he lived. This earned him a special place in literature, made society love reading, and pushed society to think between Westernisation and ideology. His ability to reflect social realities is also the reason why he was chosen for the scope of the present study.

About Miguel de Unomuno

Miguel de Unamuno, a prominent figure in Spanish literature and philosophy, made a lasting impact on both disciplines in the late 19th and early 20th centuries. Unamuno, born in 1864 in Bilbao, Spain, is known for his thorough examination of the human situation, existential inquiry, and strong concentration on the individual's desire for purpose and identity. His existential inquiry led him to learn Danish just to read Kierkegaard in original texts, from whom he was immensely impressed (Caraway, 1995, p. 152). The author's writing exhibits a distinctive combination of existentialist ideology and self-reflection as well as a fervent exploration of philosophical and theological subjects.

Unamuno made significant and profound contributions to both literature and philosophy. He gained recognition mostly for his novels, essays, and poetry, in which he engaged with intricate philosophical enquiries while exploring the profound realms of human sentiment and psychology. The book *The Tragic Sense of Life* (1926) represents his fundamental contribution, encapsulating his philosophical perspective. In this work, he delves into the conflict between rationality and belief, the pursuit of eternal existence, and the distress caused by human finitude.

Unamuno's writings frequently question established knowledge and customary convictions, encouraging readers to confront the underlying ambiguities of existence. As an author who reflects his human belongings, he "objects to philosophers who limit the world and life to the intellectual, the rational, and the analytic, ignoring reason's subordination to the needs of the heart and will" (Candelaria, 2012, p. 23). Unamuno's notable characteristic as a writer and thinker is his unwavering dedication to uncovering truth and maintaining authenticity. He avoided oversimplified explanations and welcomed the intricacies of human experience, frequently involving himself in self-analysis and introspection in his writings. Unamuno's literary works exemplify his profound conviction regarding the significance of individual autonomy, decision-making, and personal accountability in determining one's fate. His legacy persists not just through his literary and philosophical works but also through his steadfast dedication to intellectual integrity and the tireless quest for truth in a world filled with uncertainty.

About Cartesian thinking

René Descartes, a prominent philosopher who obtained a place for himself in the history of mankind with his questioning of “being,” aimed to ascribe meaning to the presence of animals as well as humans. Even though he articulates such terms as mind and body for humans, his assertion with the terms he uses for animals such as ‘automata’ and ‘machine’ brought up the idea that animals are devoid of cognitive faculties and sensory perceptions, which sparked much dispute. The dispute derives from the fact that Descartes regards animal actions as reactions, which are the results of stimuli. This means that animals lack consciousness or mind, which blurs the mind-body dualism between humans and animals. While humans have mind and self-control, animals are automata, which only have bodies that lack thinking and feeling (Descartes, 2006), making them machines. However, he explains the difference between machines and animals as machines as follows: he argues that if machines had the organs and shape of monkeys or other irrational animals, we would not know they were not real humans. If machines resembled us in body and imitated our actions, we would recognise they were not real humans. They would not be able to use words or signs to declare our thoughts, as we do. Additionally, they would inevitably fail to perform some tasks because their organs were disposed of in a specific way. Reason is a universal instrument, but machines have a specific disposition for each action, making it impossible for machines to act in all life's occurrences in the same way as humans (Descartes, 2006, p. 47). Descartes believed that machines and animals may display certain human-like behaviours, but they ultimately lack the logic and consciousness that are essential aspects of human existence.

The absence of feeling has been interpreted as a lack of pain; it has been the justified reason for mistreatment of animals both in scientific experiments and in daily life (Sagan and Druyan, 1992, p. 371). Given that this rejection has been intended to ethically manage, harness, and employ animals without remorse, it is essential to establish a distinct delineation between humans and animals. Those with the urge to exploit animals took advantage of the grey areas left unintentionally by Descartes himself.

The Port Royal followers of Descartes, a group of philosophers and scientists, “are said to have tortured animals with the confident conviction that their cries of agony were comparable to the noises from machinery” (Griffin 1992, p. 248). However, they were opposed by other philosophers with the explanation that even though animals don't have reflective consciousness to express their pain, they have perceptual consciousness about their own bodies, which urges Griffin to conclude in his ground-breaking work *Animal Minds* that they also may have self-awareness (p. 249). However, in another credited essay, *A Brute to the Brutes*, Cottingham (1978) suggests that Descartes' view may have been influenced by fuzziness in his thinking about consciousness and self-consciousness. He also highlights the difficulty that Descartes faced in reconciling his dualistic metaphysics with the undeniable experience of animal sensations, and he concludes that Descartes may not have been consistent in his views, but he did not completely deny animals' feelings. In his discussion, he gives the dictionary definition of automaton (machine that is relatively self-operating) to refute the claim that animals cannot feel, which he calls ‘the monstrous thesis’ (Cottingham, 1978, p. 553). Descartes' use of the word is meant to explain the difference between man and animal: “Animals do not think (*penser* or *cogitare*); they are not endowed with a mind (*mens, esprit*); they lack reason (*raison*); they do not have a rational soul (*âme raisonnable*)” (p. 554). However, for animals, in one of his letters, Descartes uses such expressions as “‘impulses of anger, fear, hunger’; ‘expression of one of its feelings’; ‘expressions of fear, hope, and joy’” (p. 557). It enables Cottingham to reveal how the monstrous thesis contradicts Descartes' own opinions.

The 20th century has witnessed many philosophers who struggled to liberate animals from such utilitarian approaches. The vegetarian idea proposed by Carol Adams (1990) and the animal liberation philosophy advocated by Peter Singer (1975) are considered the most influential in raising awareness for the beings of animals. Peter Singer states that although biologists try to prove it, a common sense has now been formed about animals feeling pain (Singer, p. 17). But how long has this sense been started to form? This study aims to evaluate how animals in literature are perceived in two different cultures before the aforementioned common sense is fully formed by focusing on two novels written at the beginning of the twentieth century and by referring to Descartes' perception of animals and its interpretations. Unamuno has previously been compared to Sebahattin Ali in Turkish literature within the framework of existential themes (Kayacık, 2016), but this comparison was not cultural but theme-oriented. It is thought that the consideration of these two novels written by two innovative authors in almost the same years will help to reveal the differences between two cultures and to show how perception is acquired.

A brief summary of *Şık*

Şık, Gürpınar's first appearance in the literary world, was published as a serial novel on *Tercuman-ı Hakikat Journal* on 23 February 1888 and completed on 2 July 1888. The novel, like Ahmet Mithat Efendi's *Felâton Bey* and *Râkım Efendi*, to which it is compared by literary authorities, is a valuable work depicting the wrong Westernisation of Turkish society in the 19th century (Üner, 2008, p. 254). The story is about Şâtırzâde Şöhret Bey, a twenty-five-year-old man, who is fond of luxury, fashion, ostentation, and 'alla franca' despite his small salary. After spending a few days with Madame Potiş, a notorious prostitute who is over thirty-five, who has been kicked out of the most vulgar brothels, Şöhret Bey seeks ways to meet her again, and the story begins when he steals his mother's diamond earrings and sells them. Şöhret Bey, who is fond of the gentility, tells Madame Potiş that it would be fashionable to have a 'breed' dog with them. Unable to find a dog from anyone after long endeavours, Madame dresses up a stunted street dog and introduces it as an endemic species of the Balearic Islands. As Şöhret Bey walks along with Madame Potiş in a ridiculous imitation of Parisian fashion, and Drol, the dog that cannot hide its breed-specific behaviour despite its red silk cap, is attacked by the neighbourhood dogs. After escaping from the brawl by jumping into an empty carriage passing by, this strange trio enters Baba Perdriks' restaurant to rest and eat. Realising that their owners are getting closer to each other under the influence of alcohol, the dog takes advantage of this opportunity and ransacks the kitchen. Drol is discovered upon the complaint of the customers, and after being severely beaten, Şöhret Bey loses ten liras, his entire fortune, to Baba Perdriks to compensate for the damage the dog caused. When he goes to his mistress's house, dressed in rags and penniless, he does not find her; moreover, he is punished by the landlady by being poured coal dust. Not knowing what to do, he is invited to by his old friend Maşuk Bey to home. He spends the evening with Râzi Efendi, Selami Efendi, Râik Bey, who is almost like Şöhret Bey in every manner, and Maşuk Bey's lover Mademoiselle Adel. However, the night ends with being thrown out of the house because Drol's endless barking disturbs the guests.

The following evening, Şöhret Bey gets together with Madame Potiş at an entertainment venue, but his fun is interrupted again because of Drol. When Drol misses the food on the grill and is killed in the commotion, the police arrive at the scene. Şöhret Bey, who thinks that the police are looking for the dog's owner because of what he has stolen, confesses all his crimes. After the prosecution and judgement, he is sentenced to prison. In the epilogue, the author expresses that it is a favour to put Şöhret Bey in prison while his equals face worse results in real life. He prays for the younger generation in the hope that no one can face such endings due to false imitation of Western societies.

A brief summary of Niebla (Mist)

The narrative centres around Augusto Pérez, an affluent and purposeless young man who floats through existence without any clear objective. While walking through the streets one day, he meets a captivating woman named Eugenia, who quickly becomes the focus of him. Notwithstanding his first social discomfort, Augusto chooses to actively follow her, resulting in a sequence of meetings and contemplations of love, existence, and identity.

Augusto's endeavour to win over Eugenia is hindered by her financial hardships and her involvement with another man, Mauricio. Augusto employs a private investigator to track Eugenia's whereabouts and communicates his emotions through written correspondence in his endeavour to win her love. Nevertheless, Eugenia declines his romantic gestures, causing Augusto to experience profound existential anguish. Meanwhile, Augusto becomes entangled with another girl, Rosario, and he starts to doubt his true feelings for Eugenia.

During this period of inner upheaval, Augusto engages in philosophical discussions with both his friends and his dog, Orfeo. These discussions explore concepts of autonomy, the essence of being, and the quest for significance. Augusto decides to propose Eugenia, and surprisingly she accepts the proposal, and they get engaged. However, just a few days before the marriage, Eugenia sends a letter explaining that she was in love with Maurico and she is leaving with him. Augusto, heartbroken, thinks of taking his own life. Unamuno obfuscates the distinction between fiction and reality by including himself as a character within the story. Augusto has a metafictional occurrence when he visits Unamuno with the intention of receiving guidance, but instead learns that he exists solely as a fictional character within a literary work.

The story comes to conclusion when Augusto, confronted with the realisation of his own fictitious existence, chooses to take his own life. Nevertheless, Unamuno, in his role as the author, refuses to let Augusto the freedom to make this decision, thus establishing his dominance over Augusto's destiny. The novella has an enigmatic ending, given by the dog Orfeo, prompting readers to contemplate the essence of being and the relationship between a dog and a man. What is left there at the end of the novella are the dead bodies of Augusto and Orfeo.

Discussion

As can be understood from the information given so far, both stories involve young single men who cross paths with a woman and a dog and change directions. However, it should be stated that both works have unique characteristics due to both authors' own styles and their writing purposes. In this section, these two works will be examined comparatively in terms of the authors' styles, the contexts in which the books were written, the cultural values and norms to which the authors adhered, and what these reflect on the perception of animals. Before starting the detailed analysis, it is useful to state that the novel as a genre reached Turkish literature much later than Spanish literature. Therefore, there are serious differences between these two traditions in terms of literature in the period in which the works were written. While the first examples after the Tanzimat in Turkish literature were penned with the purpose of teaching society, in Spanish literature, authors wrote works that were more focused on their own inner worlds. However, there is another similar issue. Both countries are going through politically and militarily exhausted years after their glorious pasts, and this exhaustion and crisis are spreading to the public. While the Spanish turned to more serious philosophical and psychological experiments, Turkish

literature turned its face to daily life under the influence of realism and naturalism. Gürpınar and Unamuno were also exposed to this atmosphere that influenced the literary circles they were in and produced works that were pioneers in their own literature.

The influence of realism and naturalism on Gürpınar is undeniable. In fact, the “street” entered Turkish literature with its lively and realistic yet psychologically deep characters (Tanpınar, 1995, p. 67). It is clear how local and everyday language he used, the characters he created, and the dialogues he established were. It can be claimed that he wrote his novels with the aim of educating his readers and encouraging them to think with his realistic style. Three concepts associated with Gürpınar are social justice, the relationship between men and women, and religion (Moran, 2008, p. 66). On the other hand, Unamuno, influenced by Kierkegaard, introduces his characters' struggle to become individuals with existentialist thoughts and philosophical and psychological depth. Doubt, death, and immortality are three words associated with Unamuno (Panico, 1963, p. 471). While the group of writers of The Generation of '98, of which he was a part, looked to the future with a romantic attitude after the historical crisis, it can be said that Unamuno continued the pessimistic approach of the realist-positivist tradition (Kayack, 2016, p. 23). The main difference between Gürpınar and Unamuno is that Gürpınar depicts his characters in a detailed way but does not let the reader reach the character's psychology or background, while Unamuno provides details about the psychology of the character but avoids long depictions.

Şık examines the cultural and social structure of the last period of the Ottoman Empire in the context of distorted westernisation and artificial modernization. Gürpınar criticises the artificial survival of Western traditions in the Ottoman Empire. *Mist*, on the other hand, was written in line with the intellectual and philosophical tendencies of the early periods of 20th century Spain, that is, in the period when existential questions, political turmoil, and loss of national identity were on the agenda. *Şık* criticises the imitation of the West by focusing on social satire and criticism themes. He tells the story of the failure to fully internalise the West and modernisation by putting the novel's protagonist in comical situations. He reveals how modernism, as a concept, cannot be grounded in every layer of society. *Mist* portrays the protagonist Augusto Perez's loss between the concepts of identity, existence, and reality. Augusto's recognition that he exists as a character within a story authored by Unamuno himself provides a metafictional aspect, challenging the distinctions between fiction and reality. Unamuno used metafiction as a literary technique to deliberately obscure the boundaries between the author, the characters, and the reader. This approach functions as a philosophical investigation into the essence of creation, the function of the author, and the existential predicament of individuals, such as Augusto, who find themselves torn between destiny and personal choice. In sum, Şöhret Bey, exists and is defined by his appearance, and we cannot gain insight into his inner world, while Augusto Perez has an introspective character with complexities and questioning.

The first detail to be examined is the naming of the dogs. In *Şık*, the name of the dog, a street dog dressed up to look suitable for society, is Drol. Drol (drôle) means “funny, strange, incredible, terrific” in French (Collins Online Dictionary) and this meaning symbolises the character of the protagonist, Şöhret (Göçgün, 1993). Because the novel is based on both Şöhret Bey and Drol getting themselves into funny and difficult situations with their European appearances, however, this dog is not addressed only by its name in the novel. While the dog is referred to by the characters throughout the text with adjectives such as terrific monster, vulgar animal, and poor animal, the author of the book named Chapter 4 *The Monster*, and Chapter 5 *Attack on the Monster*. Although this naming and characterisation of the dog is carried out consciously to create a contrasting reading of the text (Gür, 2021, p. 749), it also gives a clue

about how society and the author perceive dogs.

In Unamuno's work, the puppy Orfeo is found on the street as he is about to die. Orfeo takes his name from the Greek mythological character Orpheus. Unamuno considers the notion of naming something or someone to be highly intricate and significant, in line with his characteristic style (Collins, 2002). Throughout the myth, Orpheus tries to get together with his lover, Eurydice. In *Mist*, Augusto wants to be with Eugenia. What is more is that "Augusto subconsciously follows the pattern of the romantic Orpheus and Eurydice myth. He is the one naming others based on the Orpheus story. Ironically, this makes him both the author and the fictional character playing out a role in his own story, a clever parallel of Unamuno's later intrusion on the novel as a character" (Delbar, 2019, p. 36). From the moment Orfeo is found on the street, he gives us the feeling that he will have an important place in the work, even with his name. Orfeo seems to have the traits of goodness, innocence, and virtue that represent the brotherly love between men, a feeling that has been weakened by reason (Decarlo, 1969). With these characteristics, Orfeo is the only positive and human character in the novel (Kirsner, 1953). Therefore, Orfeo offers clues in the text about the positive perception of dogs in Western society and their acceptance in social life.

The most fundamental difference is related to the acceptance of dogs as beings. For Gürpınar, a dog is a creature that cannot abandon its nature, even if it is dressed and treated differently. Animals do not act with their consciousness but with their instincts. He expresses this many times in the novel: "But where does a hungry dog run away to? Wherever it smells food, it goes." These words turn the dog into a mere "automata." After causing chaos in the restaurant, Drol is saved by Şöhret Bey when he is almost killed by a big guy wearing a chef's hat with a stick. (29) However, after the sticks he receives, the dog is shaking all over (p. 31). Şöhret tries very hard to save him. Because, according to Şöhret Bey, this dog is a special species that cannot be found anywhere else but the Balearic Islands. The value he gives is not in the animal itself, but in the value, it attributes to itself, because when defending his dog after the chaos, he says the following: "Know well that the dog standing before you is the noblest of all dogs on earth. Although he may seem like a weak dog to superficial observers like you, he is as valuable as gold tarnished and transformed into a dog" (p. 33). What is important for Mr. Şöhret is his own image. On the other hand, Unamuno gives Orfeo consciousness and the ability to understand, allowing him to be the listening party of the monologues in the existential questions in the text (Parker, 1967). Augusto considers Orfeo's canine nature to be of minimal significance in terms of ontological consciousness. (Collins, 2002). Augusto believes in the soul-body distinction, he tells Orfeo: "my body is too much for me, Orfeo, my body is too much because I lack a soul. Or perhaps I lack a soul because I have too much body. I can touch my body, Orfeo, I can feel it. I can see it, but my soul? Where is my soul? Do I have one?" (Unamuno, 2014, p. 191). He behaves Orfeo, although in the body of a dog, as if he acts with his consciousness. The approach of Augusto is not in parallel with Descartes's assertion that animals are just automata that can only react to stimuli.

Mentioned above are the personal treatments of the authors. Yet, the works also enable us to gain insight for societies' perceptions. The reason why a black street dog can find a place as a character in the novel *Şık* is that a 'breed' dog could not be found because of European affectation. Because according to common belief, "it is considered a great shame in Europe for a man and woman who go out on the street with all their ornaments perfect not to have an elegant dog with them" (Gürpınar, 2002, p. 8). The real reason for these events that dragged Drol to his death is that he is perceived by society as no different from an artificial object. Therefore, Drol is always excluded, bullied, and subjected to violence by others throughout the story. For example, when Drol encounters street dogs and causes chaos, he is exposed to

cane blows from Madam Potiş and even “the poor animal crosses the neighbourhood border, preferring the possible attacks of his fellows in the future to the violent cane blows he is currently receiving” (Gürpınar, 2002, p. 14). While street dogs attack Drol, who is dressed in clothes, from different directions, the audience watching this chaos laughs with laughter and some try to drive the dogs away by throwing stones. Gürpınar says that in the midst of all this violence, Drol seeks refuge in Madam Potiş in pain. Drol is not the only one who is subjected to violence against dogs. Similarly, when Şöhret Bey enters the restaurant with Drol, Madam Potiş keeps Drol away from the food with a cane, while the waiters constantly drive away the dogs that have gathered outside with their sticks. However, this is mentioned as something ordinary, something normal that cannot be objected to in everyday life. In short, in *Şık*, it is occasionally mentioned that the dog/dogs are suffering, but these are expressed through their reactions to the effect. It can be said that it is accepted as a kind of automata.

When evaluated in the sense of Cartesian thinking, the interaction and communication style between the owners and their dogs are the most distinctive features of the two works. Since Drol is like the differentiated reflection of Şöhret Bey in the mirror, Şöhret does not communicate with his copy or try to understand him. The two are already as if they are acquaintances. However, there is a deeper connection between Augusto and Orfeo. It is Orfeo who listens to Augusto's monologues in his existential and love-related questionings. Augusto wants to understand Orfeo as well. In order to see behind his meaningful gaze, he asks questions like “but tell me, Orfeo, will it ever occur to dogs to think they are men, just as there have been men who thought they were dogs?” (Unamuno, 2014, p. 121). Sometimes he believes that Orfeo will experience similar feelings to his own: “Wait till you see her, Orfeo, wait till you get to know her! Then, you will experience the anguish of being nothing but a dog, as I feel the anguish of being nothing more than a man!” (Unamuno, 2014, p. 135). Unamuno, as an omniscient narrator, shares similar feelings with Augusto on this issue: “As Orfeo had never seen a loom, it is unlikely that he understood his master. But looking into his eyes as he spoke, he sensed his meaning” (Unamuno, 2014, p. 123). Doubts that Orfeo can understand Augusto are eliminated. After a while, Augusto, who is already shaken by his mother's death, becomes attached to Orfeo. He worries about him: “Be careful with bones, Orfeo, very careful. I don't want you to choke on one. I don't want to see you die before my very eyes begging for life” (Unamuno, 2014, p. 191). In short, Orfeo has become a companion for Augusto.

In fact, parallel to what Haraway (2003) said, the role animals play in the existence of humans is explained as follows: Men are men only because there are dogs and cats and horses and oxen and sheep and other animals of all kinds, especially domestic ones. In the absence of domestic animals on which to unload the weight of life's animality, would man have achieved his humanity? (Unamuno, 2014, p. 333). Inasmuch as, in this case, animals gain “self” together with humans. However, within the framework of Cartesian philosophy, it is not possible for animals to gain a self. They are not regarded as having the necessary installation to be behaved or perceived as humans are approached, even though many scholars disagree with it. In a most recent essay, discussing the animal standpoint, it is even taken further by claiming “animals, like women, workers and indigenous people, are too diverse in their experiences to generate a single framework” (Horsthemke, 2024, p. 114). It means Unamuno seems to have managed to go beyond the world of thought in which he was raised.

Unamuno sometimes seems to contradict himself and continues his criticisms. For example, when Eugenia wants Orfeo to leave the house, Augusto turns to Orfeo and delivers the monologue:

Come here. Poor thing! How few days have you left now to live with me! She doesn't want you in the house. And where can I send you? What am I going to do with you? What will happen to you without

me? You could die, I know! Only a dog is capable of dying if it has no master. And I have been your master, your father, your god. (Unamuno, 2014, p. 331)

It is quite understandable that Unamuno summarises not the thought of himself but others. As he continues, "I can see you are suffering because you lack words" (Unamuno, 2014, p. 333). Unamuno's ability to understand that animals suffer even though they are unvoiced can be interpreted as a serious criticism of Cartesianist thinkers who likened the sounds animals make as a result of suffering to the sounds of machines.

The fact that both dogs lose their lives at the end of the stories is also worth examining. After the troubles he caused, Drol was dressed in a large blue blanket instead of his red hood so that he would not be recognised by Madam Potiş. However, just as Şöhret Bey could not change his essence with his clothing, Drol cannot escape the guidance of his instincts:

In this novel of 'elegants', mighty Drol, who almost took the place of an important person, that is, who was no less strange than them in terms of his behaviour and mannerisms, did not hesitate to escape from there when he felt the indifference shown by his drunk masters towards him and that his cord had been left free. But where does the hungry dog escape and go? Where does it go when it smells food? (Gürpınar, 2022, p. 80)

Drol, who could not break away from his nature, this time receives a very hard blow from one of the cooks when he steals food. He attacks the surroundings in pain. In this section, while it is the case that Drol follows his instincts, no insight into his inner world is given to the reader. It is not mentioned that he feels anything other than physical pain when people brutally hit him. As a result, he is thought to be mad and is shot by a Frank with a revolver. It is painful to be shot by a Frank while trying to adapt to Frankish culture.

When Drol dies, Şöhret Bey embraces the bloodied corpse and cries, but the reason for this is not his sadness for the dog but that he accidentally told the police about his crimes. There is hypocrisy here. Drol, who was used and exploited when he was alive and was ignored despite the pain he suffered, is also used as a tool in his death. In the chaos that ensued, Drol's death was not perceived as something to be sad about by anyone. Only Şöhret Bey is saddened by Drol's supposed material value.

When Augusto is killed by Unamuno, Orfeo approaches his master's motionless body, and Orfeo is made to speak at the end of the story. Because in the monologues that have continued up until now, Orfeo has listened while Augusto spoke, whereas the protagonist is deprived of the ability to communicate and is reminded of his biological limitations by death, the death of his master grants Orfeo the ability to speak, which raises him above ordinary animal life and allows him to articulate intricate thoughts and ideas (Collins, 2002). Looking at what the dog says about speech and other topics shows that Orfeo has a very moral view of life. It finds humans to be very confusing in this way and is worried about how easy it is for language to be used for lying and ambiguity (Collins, 2002). Dogs are actually seen as nothing more than tools. Unamuno created a kind of alienation in the epilogue when he made Orfeo talk and told his thoughts about people. Augusto cared about Orfeo's feelings throughout the novel and questioned whether he could feel them or not. Orfeo, on the other hand, questioned human nature with the pain of his deceased owner because Augusto was dragged to death not for a physical reason but for psychological reasons. In this case, the disorder in human nature that dragged him to death must be found. "What an odd animal man is! He is never where he ought to be, that is, dealing with what he has in hand, and he speaks to lie, and he wears clothes!" (Unamuno, 2014, p. 397). It is interesting for Orfeo that man is not satisfied with what he is given, always wants more, and lies for this reason because it is not possible for

animals to lie. Animals are straight; when they are happy, they show it, when they are hungry, they show it. The strange problem with man that Orfeo could not attribute meaning to is the use of language: "Language has made him hypocritical. And hypocrisy should be called anthropism if shamelessness is called cynicism. And he wants to make hypocrites of us, of dogs in other words, makes us actors, performers! We dogs, who willingly joined with him (...)" (Unamuno, 2014, p. 395).

From Orfeo's point of view, man is thrown away because he lost all his manners when he stood up on two legs, and for this reason he wears clothes. However, this is not the only strange thing:

What a strange animal man is! He is never engaged with what he is actually doing. He strokes us without our knowing why and not when we caress him most, and the more we give ourselves to him, the more he rejects us or punishes us. There is no way of knowing what he wants, that is, if even he knows it himself. He never seems to be fully engaged in what he is doing, nor does he look at what he is looking at. It is as if there were another world for him. And naturally, if there is another world, there isn't this one. (Unamuno, 2014, p. 393)

Augusto wanted to have Eugenia despite having a certain amount of wealth, a certain social status, and intellectual knowledge. Augusto was betrayed and lost his life at the end of this process. It is quite not surprising for Orfeo, who witnessed all the process, to think that man does not know what he wants and does not look at what he is doing, creating a sense of another world, which prevents him from engaging with what he has in this world. Just as Augusto is certain that Orfeo understands him, Orfeo is certain that he understands people. But on one condition: violence. Orfeo expresses this as follows: "We only really understand him when he too howls. When a man howls or shouts or threatens, we other animals understand him perfectly well." (Unamuno, 2014, p. 395). It is surprising that he claims that they can only understand the violence they are accustomed to – the same violence that caused Drol's death. Orfeo approaches with pity the fact that humans and animals were once naked and defenceless together in nature, and that humans are today separated from their own nature: "They store their dead! An animal who speaks, who wears clothes, and who stores his dead! Poor humans!" (Unamuno, 2014, p. 397). Because in nature, one does not speak, one does not wear clothes, and the dead are left to rot outside. The separation of humans from their nature and their alienation from animals is magnificently conveyed through Orfeo by Unamuno who is deeply engaged with existential philosophy.

Conclusion

It is not surprising that the dog was chosen to represent a ridiculous and pitiful character in Turkish culture in the years when dogs had not yet gained a different identity apart from their functions such as protection and hunting that would benefit people. The prevailing opinion was that it would not be possible for an ordinary street dog to gain a different identity and that it would follow its own instincts and nature. The dog existed only as a body. The duality that Descartes mentioned had not yet been acquired by society. Although the dog was accepted only as a body, the fact that this body could suffer was ignored. Due to its instincts, the dog was humiliated, despised, subjected to violence, and killed horribly throughout the story in *Şık*. In short, the dog served as a tool again. The dog was used as a tool in this method in order to be read as a parallel to the protagonist, Şöhret Bey regarding the possible results of artificial westernization. It could not exist as a representation of an emotional world. However, it should be noted that the fact that the novel was not a psychological novel and that a tragicomic story was told with the aim of teaching a lesson by selecting characters from everyday life may not have provided sufficient character depth.

In *Mist*, on the other hand, where the mental state of a lonely character with philosophical concerns is

narrated through the character falling in love, no educational concern is observed. In this work, Unamuno gave Orfeo to Augusto, who was lost while questioning his existence in his inner journey, as a consolation. Although Orfeo initially existed only as a body, in the epilogue given at the end of the novel, he revealed that he also had feelings upon the death of his owner. Although the physical pain he felt is not mentioned throughout the novel, it is clear that he died because of the pain he felt for the death of his owner. Orfeo interprets his view of humans and the absurdity of human life from his own perspective. Orfeo has stripped himself of his own instincts, instead, he thought and commented. According to Descartes' conceptual understanding, he has gained his own existence. Orfeo is a companion. He accompanied his owner in his struggle for life as well as when he died. His existence is not human-like; on the contrary, it has an original structure.

There are two points to be noted in the comparison of these two works. The first is that Miguel de Unamuno is well-versed in Western philosophical thought, understands the Renaissance and later thinkers, and is a part of the narrative tradition that also focuses on the inner world of the character, which has continued since Cervantes. Hüseyin Rahmi Gürpınar, on the other hand, is inclined to use the novel style, which has recently been adopted in a society that has recently distanced itself from Eastern culture and turned its face to Western culture, in a didactic way. The second is the concerns that the writers have while writing their works. Drol and Orfeo were not created with similar concerns. The roles they assume in the story are different. In this sense, even though Drol provides the image at the center of the plot, it is the object of Gürpınar's main message. Orfeo in Unamuno's novel, on the other hand, is a character just like others; it is the subject. Since the works are mirrors of the society they were written in, they have provided certain clues in line with the purposes of this study. Therefore, comparing characters created for the same purpose in the future may provide more definitive results.

References

- Adams, C. J. (1990). *The sexual politics of meat: A feminist-vegetarian critical theory*. Continuum.
- Candelaria, M. (2012). *The revolt of unreason: Miguel de Unamuno and Antonio Caso on the crisis of modernity*. Rodopi.
- Caraway, J. E. (1995). The wish to believe: The problem of faith and reason in the philosophy of Miguel de Unamuno. *Mediterranean Studies*, 5, 151–162. <https://www.jstor.org/stable/41166838>
- Collins Dictionary. (2024, August 15). *Drôle*. Collins French-English Dictionary. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/french-english/dr%C3%B4le>
- Collins, M. S. (2002). Orfeo and the Cratylus conspiracy in Unamuno's *Niebla*. *Bulletin of Spanish Studies*, 79(2–3), 285–306. <https://doi.org/10.1080/147538202317345032>
- Cottingham, J. (1978). "A brute to the brutes?": Descartes' treatment of animals. *Philosophy*, 53(206), 551–559. <http://www.jstor.org/stable/3749880>
- DeCarlo, A. (1969). *The image of man as portrayed in the novels of Miguel de Unamuno* (Order No. 7004909). ProQuest Dissertations & Theses Global. (302392665). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/image-man-as-portrayed-novels-miguel-de-unamuno/docview/302392665/se-2>
- Delbar, D. C. (2019). *Myths on the move: A critical pluralist approach to the study of classical mythology in post-classical works* (Master's thesis). Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/7492>
- Descartes, R. (2006). *A discourse on the method of correctly conducting one's reason and seeking truth in the sciences* (I. Maclean, Trans.). Oxford University Press.
- Göçgün, Ö. (1993). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanları ve romanlarında şahıs kadrosu. Kültür Bakanlığı.
- Griffin, D. R. (1992). *Animal minds*. University of Chicago Press.
- Gür, M. (2021). Şık romanında alafrangalık sembolizmi ve canavarlık. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14(34), 742–763. <https://doi.org/10.12981/mahder.858429>
- Gürpınar, H. R. (2022). *Şık*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Haraway, D. (2003). *The companion species manifesto: Dogs, people, and significant otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Horsthemke, K. (2024). Critical Animal Historiography, Experiential Subjectivity and Animal Standpoint Theory. In: Glover, M.J., Mitchell, L. (eds) *Animals as Experiencing Entities*. The Palgrave Macmillan Animal Ethics Series. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-46456-0_4
- Kayacık, Z. (2016). *Miguel de Unamuno'nun Sis'i ile Sabahattin Ali'nin Kürk Mantolu Madonna adlı yapıtlarında varoluşsal bir biçim olarak aşk kavramı* (Master's thesis). Ankara University, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirsner, R. (1953). The novel of Unamuno: A study in creative determinism. *Modern Language Journal*, 37(2), 129.
- Moran, B. (2008). *Türk romanına eleştirel bir bakış-1*. İletişim Yayınları.
- Özbalcı, M. (1991). Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın bazı romanlarında ferdi ve sosyal tenkit. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 6(1), 213–226.
- Panico, M. J. (1963). Unamuno: doubt or denial? *Hispania*, 46(3), 471–475. <https://doi.org/10.2307/336846>
- Parker, A. A. (1967). On the interpretation of *Niebla*. In J. R. Barcia & M. A. Zeitlin (Eds.), *Unamuno: Creator and creation* (pp. 116–138). University of California Press.
- Sagan, C., & Druyan, A. (1992). *Shadows of forgotten ancestors: A search for who we are*. Ballantine

Books.

- Singer, P. (1975). *Animal liberation: A new ethics for our treatment of animals*. HarperCollins.
- Tanpınar, A. H. (1977). *Edebiyat üzerine makaleler* (Z. Kerman, Ed.). Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1995). *Edebiyat üzerine makaleler*. Dergâh Yayınları.
- Unamuno, M. de. (1926). *Tragic sense of life* (J. E. Crawford Fitch, Trans.). Dover Publications.
- Unamuno, M. de. (2006). *Sis*. (Yıldız Ersoy Canpolat, Trans.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Unamuno, M. de. (2014). *Unamuno: Mist* (John Macklin, Trans.). Liverpool University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv16zjz7r>

13. Kalem Şairlerinden Ozan Ömer Kırmıt'ın Hayatı ve Şiirleri¹**Metin DEMİRCİ² & Adem BULUT³**

APA: Demirci, M. & Bulut, A. (2024). Kalem Şairlerinden Ozan Ömer Kırmıt'ın Hayatı ve Şiirleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 264-292. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14060205>

Öz

Ömer Kırmıt, 1949 yılında Osmaniye ilinin Düziçi ilçesinin Gökçayır köyü Arapçukuru Mahallesinde dünyaya gelmiştir. 1956 yılında ilkokula başlamış, ancak eğitimi yarıda kalmış; 1967'de gittiği askerliği 1969'da tamamlamış. 1795'te ilkokul diplomasını almış, 1976'da devlet memuru olmuş, 1980'de ortaokul diplomasını almış, 1985'te de Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesine geçmiş ve burada 20 yıl çalışmıştır. 2011 yılında da emekli olmuştur. Ömer Kırmıt, hâlen hayatta ve velut bir kalem şairi olarak şiir yazmaya devam etmektedir. 1962'de babasına hitaben yazdığı şiirden günümüze kadar yazmaya devam eden Ozan Ömer'in 400'ün üzerinde o kadar çok şiiri olmasına rağmen maalesef bir tek şiir kitabı vardır. Şiir kitabını ismi: *Dünü Bugünü Yarımları Anlatır, Şiirler ve Hayata Bakış*'tir. Kitap Ozan Ömer'in şahsî gayreti ve maliyetini kendisi karşılayarak, hatıra olsun diye sınırlı sayıda 2022 yılında bastırıldığı bir kitaptır. Ozanın çalışmaya konu edinmesinin sebebi ise günümüzde yok olmaya yüz tutan kalem şairliğini Ömer Kırmıt vasıtasıyla kayıt altına almaya çalışmak ve hem ozanı hem de eserini tanıtmaktır. Çalışmada Ozan Ömer Kırmıt'ın hayatı, kitabı ve edebî şahsiyeti üzerinde durulmuş olup hayatı hakkındaki bilgiler yazmış olduğu şiir kitabından ve ozanın kendisi ile yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bunun yanında şiirleri ele aldığı konulara göre sınıflandırılmış daha sonra her bir sınıfta yer alan şiirlerle ilgili örnekler verilmiş ve sonuç bölümünde de şiirlerin hangi temalara yer verdikleri açıklanmıştır. Didaktik ve satirik bir üsluba sahip olan Ozan Ömer aynı zamanda Karacaoğlan, Yunus Emre ve Abdurrahim Karakoç gibi şairlerden etkilenmiş ve bu etkilerini şiirlerinde açıkça ortaya koymuştur. Nitekim bunlara dair bulgular da çalışmada yer almaktadır. Çalışmada ozanın şiirlerinde verilen yazıma sadık kalınmış ve imlâ hataları düzeltilmemiştir.

Anahtar kelimeler: Ozan Ömer Kırmıt, Kalem Şairleri, Düziçi Şairleri.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14060205>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Assoc. Prof., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Kahramanmaraş, Türkiye), **eposta:** mdemirci@ksu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3605-9894>, **ROR ID:** <https://ror.org/03gn5cg19>, **ISNI:** [0000 0004 0574 2441](https://orcid.org/0000-0004-0574-2441), **Crossref Funder ID:** [501100011644](https://orcid.org/501100011644)

³ Arş. Gör. Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Bitlis Eren University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Bitlis, Türkiye) **eposta:** a.bulut@beu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6824-3453>, **ROR ID:** <https://ror.org/0ommm4ys28>, **ISNI:** [0000 0004 0399 2965](https://orcid.org/0000-0004-0399-2965), **Crossref Funder ID:** [501100006369](https://orcid.org/501100006369)

Life and Poems of Ozan Ömer Kırmıt, One of The Pencil Poets⁴

Abstract

Ozan Ömer Kırmıt was born in 1949 in Gökçayır village, Arpaçukuru district of Düziçi in Osmaniye province. He started primary school in 1956 and studied for four years, but was taken out of school by his father when he reached at fifth grade. He went to the military in 1967, served as a team scribe in the medical team in Tekirdağ, and completed his military service in 1969. Ömer Kırmıt did not give up on the idea of studying, received a primary school diploma with an exam held by the state in Bahçe in 1975, worked freelance for a while, entered the civil service as a servant in 1976, and started working at Hürriyet Secondary School in Adana. Ömer Kırmıt received a secondary school diploma with an exam held by the state in 1980 and then he was transferred to Düziçi Anatolian Teacher High School through becayi change in 1985. Here, he worked as a typist and document clerk in student affairs for twelve years, and as a school librarian for three years, and retired in 2001. Ömer Kırmıt is still alive and continues to write poetry as a proficient pen poet. Ozan Ömer, who has continued to write since the poem that he wrote to his father in 1962, has over 400 poems, but unfortunately, he has only one poetry book. The name of his poetry book is *Dünü Bugünü Yarım Anlatır, Şiirler ve Hayata Bakış*. The book was printed in 2022 in a limited edition as a keepsake, through the personal effort and at the expense of Ozan Ömer. The book is a paperback, small-sized, and consists of 380 pages. On the front of the book, a heart graphic is used as a visual reminder of living, and there is a current photograph of the poet. In this study, the life, book, and literary persona of the contemporary poet Ozan Ömer Kırmıt have been examined. The poems were classified according to the themes they address, followed by examples from each category with corresponding explanations. Ozan Ömer, who has a didactic and satirical style, also shows his lyrical side in some of his poems. Ozan Ömer, whose style is similar to in his lyrical poems like Karacaoğlan; in religious and mystical matters like Yunus; in political, social, economic, cultural, and national issues like Abdurrahim Karakoç, is an important poet with his poems in folk poetry style. Although there are graduation theses on his works, they were never discussed as a scientific research like this.

Keywords: Ozan Ömer Kırmıt, Pencil Poets, Düziçi Poets.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 02.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-
Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14060205>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

21. yüzyılda yok olmaya yüz tutmuş olan kalem şairliği, halk edebiyatımızın önemli önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Günümüzde sayıları neredeyse yok denecek kadar az olan kalem şairlerinin sayısı giderek azalmaktadır. Bu nedenle bu alanda eser veren ozan, şairlerin kayıt altına alınması ve bunların eserleri üzerine çalışmalar yapmanın önemi gittikçe artmaktadır. Bu çalışmanın da amacı, günümüz ozanlarından olan Ömer Kırmıt'ın hayatı ve kaleme almış olduğu şiir kitabı hakkında bilgi vermektir. Böylelikle bir köşede sessizce bekleyen bir kalem şairinin şiirleri gün yüzüne çıkarılmış olacak ve unutulması önlenmiş olacaktır. Çalışma, şairin vermiş olduğu tek eser üzerine yoğunlaşmış ve bütün referanslar gerek esere gerekse şairle yapılan bireysel görüşmelere dayandırılmıştır.

Çalışmada doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi doküman analizi yöntemi dokümana ulaşma, orijinal olup olmadığını teyit etme, dokümanı anlama, analiz etme, veriyi kullanma (Bilgen 2020: 170), araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi, alan yazında çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerinin tamamlayıcısı olarak hizmet ederken, tek başına bir yöntem olarak da kullanılan (Sak vd., 2021: 228), araştırılması hedeflenen konular hakkında bilgi içeren belgelerle veri sağlama tekniği ve analiz yöntemi, dilbilimcilerden, tarihçilerden ve antropologlardan rağbet gören bir metot olup; sosyologların ve psikologların da kuram geliştirmek için kullandıkları (Karadaban vd., 2023: 2666) bir metot olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada da Ozan Ömer'in şiir kitabındaki şiirler okunmuş, konuları bakımından sınıflandırılmış ve şiirlerin içeriğiyle ilgili bilgiler verilip değerlendirilmiştir.

Ozan Ömer, yayımlanmış olduğu şiir kitabında da belirttiği gibi bir kalem şairidir. Ozan Ömer'in hayatı ve şiirlerine yönelik incelemeye geçmeden evvel halk edebiyatının bir parçası olan kalem şairliği hakkında kısaca bilgi vermek faydalı olacaktır.

Halk şiiri halk içinden yetişmiş kişilerin (ozanların, âşıkların) ya da adları bilinmeyen halk sanatçılarının ulusal ölçü (hece ölçüsü) ile ve özel biçimlerde ortaya koydukları manzum ürünleri kapsamına alır. Bir başka deyişle halk şiiri alanına hem bireysel hem de anonim ürünler girer. Bireysel olanlar; âşıkların, saz şairlerinin, kalem şuarasının; anonim olanlar da ilk yaratıcısı bilinmeyen halk sanatçılarının eserleridir.” (Dizdaroğlu, 1968, 186).

Âşıklık geleneğinin temsilcileri “âşık, saz şairi, halk şairi, halk âşığı, badeli âşık, ozan, halk ozanı, sazlı ozan, Hak şairi, Hak âşığı, meydan şairi, kalem şairi, çöğürücü, çöğür şairi” gibi farklı terimlerle adlandırılmaktadır. Bu terimlerden kalem şuarası belli bir öğrenimden geçmiş, saz çalmasını bilmeyen hem hece hem de aruz ile şiir yazan şairleri karşılar. Bunları öğrenim görmüş, hece ve aruzla yazan şairlerden ayıran özellikleri saz çalmayı bilmemeleridir (Bars, 2020, 170-172), eserlerini saz eşliğinde söylememeleri, saz kullanmamalarıdır.

Halk edebiyatının âşık edebiyatı kısmına dâhil edilen halk şairleri, icraatlarına göre farklı isimlerle anılmaktadır; ozan, âşık, saz şairi, kalem şuarası gibi. Bunlardan tarih sahnesinde ilk görünenler, ozanlardır. Ozan; Orta Asya Türklüğü içinde görev ve icraatları bakımından oldukça saygın bir kişiliğe sahip Şaman rahip-şairlerin şairlik görevlerini bırakmalarından sonra ortaya çıkmış ve varlığını hâlâ sürdüren bir tiptir. Bu tip ozanlar millî ölçümüz olan hece ile ve genellikle koşma biçim ve örgüsü içinde ürettikleri şiirlerini, ellerinde kopuzları, oba-oba, yurt-yurt gezerek, ezgiler eşliğinde çalıp söyleyen ozanlar XV. yüzyıla kadar halk şiirinin tek temsilcisi durumundadırlar (Kalkan, 2015, 6).

Köprülü ise âşıkları sınıflandırırken “kalem şairleri” ve “meydan şairleri” olarak iki kısma ayırmaktadır (1962, 18).

Türk kültüründe saz şiirinin köklerinin ozanlık ve kamlık geleneğine kadar uzandığı düşünülmektedir (Günay, 2015, 40). Oğuzlar arasında ozan adıyla bilinen saz şairleri, kopuz adı verilen sazları ile millî ve mahallî kültürü yansıtan şiirler terennüm ederlerdi. Köprülü; kam, baksı, ozan adı verilen icracıların müzik eşliğinde veya müziksiz olarak söyledikleri şiirleri halk şiirinin ilk örnekleri olarak kabul etmektedir (Köprülü, 2012, 71-72).

Ozan kelimesi geçmişten bugüne anlam değişikliklerine uğrayarak gelmiştir. Son asırda yeniden itibar görmeye başlayan ozan kavramı, bazı vasıflarıyla birbirinden ayrılrsa da genel manada şiir yazan ve söyleyen halk şairleri için kullanılır olmuştur (Kartal, 2023, 114). 16. yüzyıla kadar Anadolu'da varlığını sürdürmüş olan ozan kelimesinin yerini âşık ismine bıraktığını belirten Peker, ozan ünvanının 20. yüzyılın ortalarından itibaren yeniden kullanılmaya başlandığını ve bu iki halk şairi tipinin akademi ve edebiyat dünyasından bağımsız olarak da halk arasında değişik şekillerde anlamlandırılmakta olduğunu ifade etmektedir (Peker, 2022, 140-141).

Kartal, Halk edebiyatı çalışanları ve sahanın önemli isimlerinin tanım ve sınıflandırmalarını vererek Köprülü'nün kalem ve meydan şairleri olarak sınıflandırdığını, Sakaoğlu'nun ozan ve kalem şairi ayrımı yaparak kalem şairlerinin irticalen söyleyemeyen, belki saz da çalamayan şairler şeklinde tanımladığını; asırlardır devam eden âşıklık geleneği içinde, şiirlerini saz eşliğinde söyleyemeyen halk şairlerinin olduğunu, saz şairlerinden, sazlı ozanlardan onları ayırmak ve bu sanatkarları tanımlamak için “kalem şairi” terimi kullanıldığını; Yıldırım'ın ozanları “Korkut tipi odaklar”, “Alp Ozan tipi odaklar” ve “Gezginci Ozan tipi odaklar” olmak üzere üç grupta tasnif ettiğini belirtmektedir (Kartal, 2023, 114-115).

Kartal konuyla ilgili Kaya'nın toparlayıcı açıklamasından “farklı özelliği ne olursa olsun, saz şairi, âşık, ozan, halk şairi, kalem şairi vasfındaki bütün şairleri, “âşık” yahut “halk şairi” adı altında ele almayı ve bu terimlerle anılmalarının uygun görüşünü taşımaktayız.” fikrine de değinmektedir (Kartal, 2023, 115).

Türklerin İslamiyet öncesi, İslam ve Batı medeniyetleri dairesiyle olan irtibatıyla uyumlu olarak aslında üç temel tip esasında var olagelir: “Birinci tip, muhtelif Türk boylarında ozan, baksı, kam, şaman vb. adlarla anılan şair ruhanilerdir. İkinci tip, İslamiyet döneminde dinî-tasavvufî Türk edebiyatı [ayrıca Dertli, Karacaoğlan gibi isimler örneğinde ladinî denilen, dinî olmayan bir âşıklık geleneğinin de] tesiriyle ortaya çıkan âşık, Kaygusuz Abdal, Âşık Yunus, Süleyman Çelebi gibi şahsiyetlerdir. Üçüncü tip ise Batı medeniyeti dairesine giren sazıcı, saz ustası, saz sanatkarı, bağlama ustası gibi adlarla anılan modern âşık.” (Güzel-Torun, 2010, 236).

Alay, Boratav'ın “ayrıca son devirlerde saz çalmadıkları hâlde âşık tarzında şiirler yazıp söyleyen şairlerin halk şairi olarak kabul edilemeyeceğini ancak âşık tarzını taklit eden, heceyle manzumeler meydana getiren şairler” (Boratav, 2000, 83-84) şeklindeki açıklamaya yer vermektedir (Alay, 2019, 11).

Halk şairleri genellikle okuryazar değillerdir ve şiirlerini saz eşliğinde çalıp söylemektedirler. Şiirlerini kâğıt kalem kullanarak yazan âşıklara ise kalem şairi denmiştir. Kalem şairleri ise okuma yazma bilen, eğitim almış kişilerdir ve bazıları Divan şiirinden etkilenmiştir (URL1).

Burada belirtilen ve sınıflandırılan ozan ve âşık tiplerinin dışında günümüzde belki tam olarak geleneğin içinde yetişmeyen, usta çırak ilişkisi içinde türkü söylemeyen ve saz çalamayan ancak halk şiiri örneklerinde olduğu gibi dörtlük nazım birimini, hece ölçüsünü, kafiye şemasını kullanan, tapşırın,

atışan ve kendisini halk şairi olarak gören ve işlediği konular yani muhteva bakımından da halk şiiri geleneğine dâhil edilebilecek çağdaş şairler vardır. Kendisini ozan olarak, kalem şairi olarak tarif eden Ozan Ömer Kırmıt da bu kabilden şairlerden biridir ve hâlâ hayattadır aynı zamanda velut bir şekilde yazmaya da devam etmektedir.

Bu makalede Osmaniye'nin Düziçi ilçesinde ikamet eden Ozan Ömer Kırmıt'ın hayatı, edebî şahsiyeti üzerinde durulmuş ve şiirlerinde ele aldığı konular veya meseleler kendi zaviyesinden verilmeye çalışılmıştır.

Ozan Ömer Kırmıt'ın hayatı⁵

Ömer Kırmıt, 15.08.1949 tarihinde Osmaniye ili Düziçi ilçesinin Gökçayır köyü Arpaçukuru Mahallesi'nde dünyaya gelmiştir⁶. 1956 yılında ilkokula başlamış, dört yıl okumuş ancak beşinci sınıfa geçince babası tarafından okuldan alınmıştır.

Ozan Ömer, babasının dördüncü sınıftan sonra fakirlik yüzünden ve besledikleri küçükbaşları güttürmek yani çobanlık yaptırmak için kendisini okula göndermediğini belirtmektedir. Askere kadar dinî kitaplar, çeşitli hikâye kitapları, Karacaoğlan şiirleri ve farklı kitaplar okumuştur (Kırmıt, 2022: 1).

24.07.1967 tarihinde askere giden ve askerliğini Tekirdağ'da sıhhiye takımında takım yazıcısı olarak yapan Ömer Kırmıt, 24.07.1969'da askerliğini tamamlamıştır. Askerlik çağı, pusulası gelince şimdi Osmaniye'nin bir ilçesi olan Bahçe'ye gitmiş sıhhiye olarak yazılmış ve 24 ay askerlik yapmıştır. Ozan Ömer, 1970'te evlenmiştir ve bu evliliğinden altı çocuğu dünyaya gelmiştir. Çocuklarından harita mühendisi olan oğlu Hüseyin, geride üç yavrusunu bırakarak elim bir kaza neticesinde vefat etmiştir (URL5).

Okuma fikrinden vazgeçmeyen Ömer Kırmıt, 1975 yılında Bahçe kazasında devletin açtığı bir sınavla ilkokul diploması almış, bir müddet serbest çalışmıştır. Dördüncü sınıftan sonra okula gönderilmeyen Ozan Ömer, yine de devlet işine girmeye karar vermiş ve bu vesileyle Adana'da birçok kuruma giderek çeşitli sınavlara katılmıştır (Kırmıt, 2022, 14). Devlet dairesine girmek için çalmadık kapı bırakmadığını söyleyen Ozan Kırmıt, bir tanıdığının” torpil olursa devlete girebileceğini aksi takdirde ağzıyla kuş tutsa giremeyeceğini” söylemesi üzerine “*Demokrasi*” adlı şiiri yazmıştır (Kırmıt, 2022: 15). 1976 yılında hizmetli kadrosuyla devlet memurluğuna girerek Adana, Hürriyet Ortaokulunda göreve başlamıştır. Burada dört yıl görev yaptıktan sonra Düziçi Ellek Ortaokuluna nakil yaptırmıştır (Kırmıt, 2022: 15).

Ozan Ömer, 1973-1974 yıllarında Düziçi Öğretmen Okulunda “hizmetlilik sınavına” girmiştir. Kim olduğunu bilmediği ve “münafığın biri” olarak kızgınlığını belirttiği birinin kendisi için “size zıt partiden

⁵ Ozan Ömer Kırmıt'ın hayatıyla ilgili bilgiler kendi imkânlarıyla 2022 yılında sınırlı sayıda bastırıldığı kitabın 1-16 sayfa aralığında verdiği bilgilerden ve kendisiyle yapılan görüşmelerden alınmıştır.

⁶ Bilindiği gibi ozanlar bazen kendilerini, memleketini veya hayat hikâyelerini şiire dökerler ve bu şekilde ifade etmeyi geleneğin bir parçası olarak görürler. Ozan Ömer de kitabında nasıl bir yerden olduğuyla ilgili bir şiir yazmıştır. “Yerdenim” (s. 373) adlı şiirde Ozan Ömer doğduğu yeri ve memleketini ismen belirtmekte ve hakkında bilgi vermektedir. Genel bir üslup özelliği olarak burada hicivli ifadeler kullandığı aşağıdaki şiirden de görülmektedir:

İlim Osmaniye, ilçem Düziçi	Nasıl anlatayım size odunu
Ovasının yayıldığı yerdenim	Her zaman yaparlar dedikodunu
Zaman mı değişti insan mı azdı	Dillerinden düşürmezler adını
Birçoğunun bozulduğu yerdenim.	Mezarımın kazıldığı yerdenim

Düldül Dağı sessizce bakar	Ozan Ömer Böyle derdini döker
Suları daima engine akar	Daima Allah'a ediyor zikir
Dışı seni içi de beni yakar	Zengini zengin de fakiri fakir
Bu kalbimin üzüldüğü yerdenim	Mazlumların ezildiği yerdenim

biri” şeklindeki iftirası veya gammazlaması yüzünden kazandığı sınav tekrar okunmuş ve düşük puan verilerek kaybettirilmiştir. Devlet dairesine girme mücadelesine devam eden ve “işin siyaset ve siyasetçide bitiğini” anlayan Ozan Ömer, babasının delege kartı ve eşinin millî eğitim müdür yardımcısı olan amcası oğlu vesilesiyle Adana Millî Eğitim Müdürlüğünde hizmetlilik sınavına girmiş ve sınavı kazanmıştır. 14.12.1976 tarihinde göreve başlamıştır. Daha sonra 1978-1979’larda bir tanıdığı vesilesiyle Düziçi ilçesinin Ellek kasabasında yeni açılan bir ortaokula tayinini çıkarmıştır (Kırmıt, 2022: 14-15).

Bu okulda yedi yıl görev yapan Ömer Kırmıt, 1980 yılında devletin açtığı bir sınavla ortaokul diploması almış daha sonra 1985 yılında becaş yoluyla Düziçi Anadolu Öğretmen Lisesine geçmiştir. Burada on iki yıl öğrenci işlerinde daktilo ve evrak memurluğu, üç yıl da okulun kütüphane memurluğunu yapan Ozan Ömer, 2001 yılında emekli olmuştur (Kırmıt, 2022: 1, 14-15).

Ozan Ömer Kırmıt'ın sülalesiyle ilgili verdiği bilgiler

Ozan Ömer, yayımladığı *Dünü Bugünü Yarını Anlatır, Şiirler ve Hayata Bakış* isimli şiir kitabının “Giriş” kısmında tahkiye üslubuyla kendi isminin, ailesinin ve sülalesinin tarihî kökenleri hakkında bilgiler vermektedir. Giriş’te yer alan anlatıya göre sülaleden Bekir ve Ömer adındaki iki kardeş, Osmanlı’nın son dönemlerinde Çukurova Toroslar bölgesinin Aladağ tarafından çıkıp Kahramanmaraş’ın merkez köylerinden, hayvancılığa elverişli bir yer olan Yeşildere’ye gelmiştir. Bu iki kardeşten Ömer yaya olarak hacca gitmiş, Bekir ise Kahramanmaraş Kadılığına getirilmiştir. İki kardeşin Hacı Ömer’in soyundan gelenler Hacıömerli; Kadı Bekir’in soyundan gelenler de Kadıbekirli olarak tanınmıştır. Hacı Ömer’in soyundan gelen Ömer adlı biri, kendisine verilen işlerden bıkmış ve Yeşildere’yi sevmiyormuş, bu nedenle oradan ayrılarak eski adı Haruniye yeni adı Düziçi olan yere gelmiş ve yerleşmiştir. Daha sonra Çitli köyünden Deli Fakı vasıtasıyla Farsak köyünde Karacaoğlan soyundan Sailoğullarından birinin yanına çoban olarak girer ve boğaz tokluğuna burada çalışır. Yaylaya göçme esnasında evde kalan kediyi getirmek üzere geri gönderilen Ömer, kediyi elinden kaçırınca bununla ilgili mesuliyet ve kendisine söylenilecek şeylerden çekinerek Düziçi’nin Zindağan köyüne geçer ve köyün zenginlerinden Kır Nasıf adında birinin yanında çobanlığa başlar. Kır Nasıf’ın ölümünden sonra onun vasiyeti üzere kızı Kör Şerife’yle evlenir. Bu anlatıdaki Ömer, Ozan Ömer’in dedesidir. Çoban olarak bilirse de kayınbabasının düzenini devam ettirip zenginleşen kayın validesi Ağ Elif’in verdikleriyle kendi düzenini kuran Ömer, dedesinin hacı olmasından hareketle Hacı Ömer diye anılmaya başlanmıştır (Kırmıt, 2022: 3-16).

Bu Hacı’nın üç oğlundan biri olan ve köyde Hacı Ömer Hüseyin olarak tanınan Hüseyin, Ozan Ömer’in babasıdır. İşte Ozan Ömer, bu Hacı Ömer Hüseyin’in altı çocuğundan biridir. Kendisinin ve sülalesinin ismi buradan gelmektedir.

Ozan Ömer Kırmıt'ın şiirleri ve muhteviyatı

Ömer Kırmıt, hâlen hayatta ve velut bir kalem şairi olarak şiir yazmaya devam etmektedir.

Ömer Kırmıt, kendi imkânlarıyla sınırlı sayıda yakınlarına ve sevenlerine hatıra olması amacıyla bastırıldığı şiir kitabında şairliği ve/veya âşıklığıyla ilgili olarak “*Ben âşık tarzında şiirler yazmaktayım. Benim şiir yazmamda şairane bir ruha sahip olmam önemli bir etkidir. Küçük yaşlarda ve gençlik yıllarımda dörtlükler söyledim, bu etkinin bende ne derece tecelli ettiği görülmektedir.*” (Kırmıt, 2022: 1) diyerek kendisini Halk Edebiyatı içinde Âşık Edebiyatı âşıkları arasına dâhil etmektedir.

Bilindiği üzere her bir âşığın veya şairin âşıklığa veya şairliğe yönelmesiyle ilgili bazı hususlar etkili

olmaktadır. Ömer Kırmıt, şiir yazmasıyla ilgili “Benim âşık olmamdaki bazı amilleri şöyle sıralayabiliriz: Bir sevecen yar bulamamam, tek maaşlı memur olmama rağmen sekiz nüfuslu bir aileye mensup oluşum, çocukluk yıllarım ve gençliğimde bazı halk ozanlarının özellikle Karacaoğlan’ı, Dadaloğlu’nu, Ercişli Emrah’ı, Sürmeli Bey’i, Köroğlu’nu, Bal Böyrek’i, Ferhat ile Şirin’i, Âşık Garip’in, Kerem ile Ash’sını, Mecnun ile Leyla’yu, Elbeylioğlu’nu, âşık Halil’i, Hazreti Ali’nin cenk kitaplarını okumam ve bunlardan etkilenmem, köyde kına gecelerinde âşıklık geleneği ve tesiri ile âşık tarzında şiirler yazmam (Kırmıt, 2022: 2).” ifadelerinin ardından âşıklık geleneğinin bir icabı olarak şiirlerinde "Ozan Ömer" mahlasını kullandığını belirtmektedir.

Ozan Ömer, devamında kalem şairi olarak âşık tarzında eserlerine şekil verdiğini, kendisini ilgilendiren ve etkileyen her türlü konuda şiir yazdığını, konu seçimiyle ilgili bir kısıtlaması olmadığını, şiirlerinde illa konu bütünlüğüne dikkat etmediğini, didaktik bir üslup kullandığını, zaman zaman nasihat tarzını kullandığını ve şiirlerinde hicvin önemli bir yeri olduğunu belirterek çoğu şiirlerinde şikâyet ifadelerinin bulunduğunu dile getirmektedir.

Ozan Ömer, “*Ne Oldu ki*” (s. 191, 343)⁷ adlı şiirinde ozanlığa dair duygu ve düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

Gelmiş gelecek ozanlar	Kimimiz zindana girdik	Bu siyaset bize takdı
Söyledik de ne oldu ki?	Kalbimize sevgi koyduk	Fikir özgürlüğü yokdu
Dertlerin kalbe yazanlar	Zihnimizi boşa yorduk	Söylenecek sözler çokdu
Söyledik de ne oldu ki?	Söyledik de ne oldu ki?	Gizledik de ne oldu ki?
Gariban dünyaya geldik	Hep sözümüz sözde kaldı	Ozan Ömer sevgi yaydı
Tüm insanları uyardık	Hoca bildiğini yapdı	Sözümüze sadık kaldık
Uçurumdan çektik aldık	Boşa söylediler sandı	Halbuki biz de insandık
Kurtardık da ne oldu ki?	Uyardık da ne oldu ki?	Kardeş olduk ne oldu ki?

Ozan Ömer “*Yerimiz*” adlı şiirde “*Bugüne kadar ozanların hiçbir devlet güvencesi olmamış, bunun için de şöyle yazdım.*” diyerek ozanlıkla ilgili duygu ve düşüncelerine yer vermektedir:

Gelmiş gelecek ozanlar	Kelam aldık kelam verdik	Halbuki biz de bir kuldük
Dergahımız türbemiz yok	Gayrısına selam verdik	İnsanlara sevgi saldı
Devlet bize sahip çıkmaz	Eşiklerde dergah kurduk	Bu dünyada garip kaldık
Arkamızda urbamız yok	Baş köşede yerimiz yok	Devletlerle yerimiz yok
Biz söyledik biz dinledik	Gelin biz de bir olalım	Ozan Ömer yaralıyız
Sezdik insanı uyardık	Yetkili yere varalım	Kalpten kalbe sıralıyız
Tüm insanlara biz yardım	Birlik olup çalışalım	Biz de hakkın kuluyuz
Kimse ile harbimiz yok	Başımızda pirimiz yok	Şer ile bir işimiz yok

Ozan Ömer, ilk şiiri olarak 1973 yılında yazdığı “*Gayrı*” (s. 13) şiirini vermiş ve Ozanlığa başlama sebebinin evlilik ve eşi olduğunu belirtmiştir. Burada muhtemelen Ozan Ömer’in sürekli olarak şiir yazmayı kastettiği düşünülebilir. Çünkü babasının kendisini okutmamasıyla ilgili 1962 yılında yazdığı şiir de vardır. Fakirlik, kimsesizlik ve babasının bu sebeplerle dördüncü sınıftan sonra okuldan almasının üzerine okumayı çok seven, okumak isteyen ancak çobanlık yapmak mecburiyetinde kalan ve buna çok üzülen Ozan Ömer, *Baba* (s. 10) (Kırmıt, 2022: 10) şiirini yazmıştır. Ozan Ömer bu şiirinde babasına hitaben okutsaydı belki adam olacağını, vatanın bağrında görev alacağını, babasının hayatını

⁷ Aynı şiir 343. Sayfada da verilmiştir.

zindan ettiğini dile getirmektedir. Şiirin devamında öğretmen olmak istediğini, çocukları kalpten seveceğini, onlara aşk ile ilim vereceğini ve babasının bunu engellediğini belirtmektedir.

Yine de Ozan Ömer, Allah korkusundan annesinin ve babasının karşısına çıkmamıştır yani onlara karşı gelmemiştir (Kırmıt, 2022: 11).

1970'te evlenen Ozan Ömer iyi başlamayan ve iyi gitmediğini düşündüğü evliliğiyle ilgili aşağıdaki *Gayrı* (s. 13) adlı şiiri (1973) yazmıştır.

Niye sitem eden sevdiğim bana	Farıdır da nazlı yârim farıdır	Nolurum da Ozan Ömer nolurum
Çektiğim cefalar az gayrı gayrı	Bu dünya da kötülerin yeridir.	İflah olmaz ben bu dertten ölürüm
Yaralarım çoktur merhem kar etmez	Kara toprak bir gün bizi çürütür	Sanma ki ben bu dünyada kalırım
Otur da dertlerim yaz gayrı gayrı	O zaman oluruz toz gayrı gayrı	Gel de mezarımı kaz gayrı gayrı

Genel olarak 6+5= 11'li hece ölçüsüyle, dörtlük nazım birimiyle, koşma tipi kafiye şeklinde, "gayrı gayrı" redifli bu şiirin ilk dörtlüğünde Ozan Ömer, sevdiğinin sitem ettiğini, kendisinin cefa çektiğini, merhem kâr etmeyeceği kadar çok yaraya sahip olduğunu söyleyerek sevdiğinden dertlerini yazmasını istemektedir.

1962'de babasına hitaben yazdığı şiirden günümüze kadar yazmaya devam eden Ozan Ömer'in 400'ün üzerinde o kadar çok şiiri olmasına rağmen maalesef bir tek şiir kitabı vardır. Şiir kitabının ismi: *Dünü Bugünü Yarını Anlatır, Şiirler ve Hayata Bakış*'tir. Kitap, Ozan Ömer'in şahsi gayreti ve maliyetini kendisi karşılayarak, hatıra olsun diye sınırlı sayıda 2022 yılında bastırıldığı bir kitaptır. Kitap, karton kapak, küçük boy, 380 sayfalık bir kitaptır. Kitabın ön yüzünde görsel olarak yaşamayı hatırlatan kalp grafisi kullanılmış ve şairin güncel bir fotoğrafı yer almaktadır. Kitabın arka kapağında da şairin gençlik yıllarına ait bir fotoğraf bulunmaktadır. Fotoğrafın altında da:

Bir öndeki resime bak
Dön arkada resime bak
Varlığını inkâr etme

İşte böyle yapar o, Hak" yazmaktadır. Ozan Ömer, âdeta iki kapak arasına hayatını sığdırmış gibi gençlik hâliyle şimdiki hâlini iki kapağa koyarak ibretlik bir uyarıda bulunmakta ve kitabın ismiyle uyuşan ifadeler kullanmaktadır.

Kitap Ön Söz, Giriş ve Şiirlerden oluşmaktadır. Ozan Ömer, Giriş bölümünde kısaca hayatı hakkında bilgi vermektedir. Giriş bölümünde bir nevi Türklerde eskiden beri meşhur olan "sancıra, şecere, soy ağacı, aile tarihi" tutma geleneğine uygun olarak ailesinin bir nevi şeceresini yani soy ağacını vermiştir ancak verilen bilgiler resmî kayıtlardan alınmış bilgilerden ziyade duyumlardan oluşan ve net tarih tarih belli olmayan bilgilerdir.

Şiirler kısmına bakıldığında bazen her bir sayfada bir şiir bazen bir sayfada iki şiir bazen iki sayfada tek şiirin yer aldığı görülmektedir. Şair sülalesinin hikâyesinden kendi hikâyesine ve şairliğine bir geçiş yapmış, ayrı bir bölüm ismi vermeden hikâyeli şiirlerine yer vererek bu bölümü oluşturmuştur. Şiirlerin çoğunun başında şair bir açıklama yapmış, o şiirini yazma sebebini bazen de günün koşullarını, şiirin oluşum şartlarını izah etmiştir.

Kitabın 379. sayfasında Ozan Ömer'in Müslüman olup da Ashabikehf gibi uyuyan Müslümanlara

hitaben kaleme aldığı mensur bir metin bulunmaktadır. Kitabın son sayfasında Ozan Ömer, bu kitabında “kimsenin bir kelimesi bulunmadığını” belirterek şiiirlerinin orijinal ve özgün olduğuna işaret etmiştir.

Bu izahlara bakarak şairin şiiir yazma sebepleri ve kendisini yazmaya yönelten amilleri görmek mümkündür. Bunlardan örnek vermek ve çıkarımda bulunmak gerekirse şunlar söylenebilir:

Babasının kendisini okutmaması, okuma isteği, babaların genel tavrı ile ilgili *Baba* (s.10-11), *Babalar* (s. 319-320) ve *Görmedim* (s. 250) adlı şiiirleri yazmıştır. *Baba* (s.10-11) şiiirinde okuma isteğini, babasının okutması hâlinde adam olacağını, vatanın bağrında görev alacağını ancak babasının hayatını zindan ettiğini; öğretmen olmak istediğini, minikleri kalpten sevdiğini, onlara aşk ile ilim vereceğini bunu babasının engellediğini; babasının menfaati için okuldan aldığını, kendisini engellediğini ve perişan ettiğini dile getirmektedir. *Babalar* (s. 319-320) şiiirinde ise -şiiirden önceki açıklamasında babaların kusurlarının söylenmesinin kusur olmayacağını belirterek- bazı babaların dostu düşmanı, kendine dost olanı bilmediğini, sırtında taşıyan değer bilmeyeceğini, hâl hatır sormayacağını, para vermeyeceğini, kendi evladını kollamayacağını, başka insanlara iyi olacağını, bilerek babasını hiç kırmadığını ama babasından hiç iyilik görmediğini, babasının vermeyi değil almayı sevdiğini, yabancılara evladını yerdiğini ifade etmektedir.

Ozan Ömer; sevgisizlik, evliliği, evliliğinin iyi gitmemesi, eşyle ilgili duygu ve düşüncelerini “*Gayrı* (s. 13)⁸, *Küsmesin* (s. 22), *Sabır* (s. 68), *Yollara* (s. 79), *Orda* (s. 88)⁹, *Belasıdır* (s. 92), *Güzel* (s. 131), *Güldürmedin* (s. 137), *Dert Beni* (s. 141), *Nolur* (s. 148), *Bulamadım* (s. 150), *Hallerim* (s. 156), *Şahit* (s. 165), *Görmedim* (s. 170), *Bana* (s. 175), *Şimdi* (s. 176), *Gülsün* (s. 177), *Olmazsa* (s. 178), *Güzel Yüzünden* (s. 184), *Gelir* (s. 187), *Yok Benim* (196), *Yokmuş* (s. 209), *Etme Güzel* (s. 221), *Derman* (s. 221), *Sevdiğim* (s. 223), *Bir Çıkmazın İçindeyim* (s. 225), *Etme Sevdiğim* (s. 231-232), *Sürünesin Sevdiğim* (s. 232), *Yar Beni* (s. 236), *Yar Olmassa* (s. 237), *Yar Beni Beni* (s. 260), *Görmedim ki* (s. 263), *Naz Etmedi* (s. 274), *Seni* (s. 77), *Erken Öldüm* (s. 265), *Olmazsa* (s. 280), *Bulamadım* (s. 281), *Yer Bulamadım* (s. 282), *Güzele Düşmedim* (s. 285), *Bulamadım* (s. 131), *Bulamadım II* (s. 292), *Kadir Mevlam* (s. 295), *Tamamdır* (s. 296)¹⁰, *Ya Rabbi* (s. 298), *Kısmet Olmadı* (s. 303), *Öldürüyor Beni* (s. 307)¹¹, *Anlamaz* (s. 316), *Bir Zaman* (s. 318), *Ağlama* (s. 322), *Unutamam Unutamam* (s. 323), *Allah’tan Kork* (s. 326), *Yar Olmazsa* (s. 327), *Bakmıyor* (s. 329)¹², *Satar Unutma* (s. 337), *Ne Fayda* (s. 346), *Dostlarım* (s. 350), *Kullar Övünsün* (s. 354), *Güç Oluyor* (s. 363), *Sevgimizi* (s. 364), *Ben Bilirim* (s. 366), *Sevilmedim* (s. 371), *Karagözlüm* (s. 372), *Yüzünden* (s. 372), *Kenara Yaz* (s. 375), *Gayret Eyledin* (s. 376)” adlı şiiirlerde anlatmaktadır.

Şiiirlerin isimlerinden de anlaşılacağı üzere bu konularda daha çok olumsuz duygu, düşünce ve izlenimlerini dile getiren Ozan Ömer; dünya münafıklarının kendi hakkında dedikodu çıkardıklarını,

⁸ Şiiirler tek bir kaynaktan yer aldığından şiiir başlıklarının yanında sadece sayfa numaraları verilmiştir. bk. Kırmıt, Ö. (2022). *Dünü Bugünü Yarım Anlatır, Şiiirler ve Hayata Bakış*, Osmaniye: Basım evi yok.

⁹ Bu şiiir bu başlık altında ele alınacak şekilde evliliğinin iyi gitmemesiyle ilgili değildir ancak Ozan Ömer’in nasıl bir eş istediğini ortaya koyması ve böyle bir şiiirin teşekkülünde yine evlilik olması nedeniyle buraya alınmıştır. Şiiirde “Yar dediğin nazlı olur/Bir de yazlı güzülü olur/Cıvıl cıvıl sözlü olur” denilerek göntüldeki güzel tasvir edilmiştir.

¹⁰ Burada evliliğinden bahsetmese de özünde şiiirin ortaya çıkış sebebi evliliği ve bu sırada uğramış olduğu bir iftiradır. Bu iftiranın evliliğinde olumsuz bir yeri olduğuna dair Ozan’ın birçok yerde ifadeleri vardır.

¹¹ Şiiirden evvel Ozan Ömer’in okuyuculara dair şöyle bir rica ve önerisi vardır: “Sayın okurlarım demeyin ki bu adam ne biçim bir adam eşini zaman zaman dile getiriyor, benim çektiğimi bir Allah bilir bir de ben bilirim, çekmeyen bilmez, knayanın Allah başına versin.”

¹² Şiiir müstakil olarak değerlendirilse bir aşk şiiiri, aşk acısını anlatan bir şiiir olarak lirik konular altında ele alınabilirdi ancak Ozan Ömer şiiire başlamadan önce ince bir gönderme ve ironide bulunarak: “İnsan bu ya bir gün nazlı yârle nisan yağmuru gibi hafiften bir münakaşa eyledik amma bu hafif dediğimiz sarsıntı iki üç şiddetinde idi, birden küstü, bunun için de şöyle yazdım.” (s. 329) diyerek şiiire geçmiştir yani şiiirde anlatılan aşkta evliliği ve eşidir.

şiiir yazmasından hareketle başkasıyla evlilik düşüncesinde olduğu şeklinde iftira attıklarını ve bir dırdır makinesi olarak vasfettiği eşinin bunlara inandığını, kıskançlık krizine girdiğini, bu dedikodulara cevap olarak *Gayrı* (Kırmıt, 2022, 13) şiirini yazdığını belirtmektedir. Benzer şekilde hanımının zembereğinin boşandığını, dırdırlar, küsmeler ve evi terk etmeleri üzerine sınırlarının gerildiğini ve *Küsmesin* (s. 22) şiirini yazmıştır. Bu şiirde güzelin kendisine küsmemesini, zülfün tarayıp sitem etmemesini, gönlünün güzel yârini aradığını ve yârinin evini yol etmesi isteğini; onu gönülden sevdiğini, vicdanına danışmasını ve kendisine acımasını, dillerinin söylemesini ve bal etmesini; iflah olmayıp bu dertten öleceğini, parasız pulsuz kendisine köle olacağını ve alıp kapısında kul etmesini dile getirmektedir. Görüldüğü gibi Ozan Ömer, aslında eşine oldukça güzel ifadelerle de seslenmektedir.

Ozan Ömer, *Sabır* (Kırmıt, 2022, 68) şiirinde eşinin bu eski konuları tekrar açtığına, işine münafık karıştığına değinerek acaba Şeytan mı musallat oldu, yaz bitip güz mü geldi diye sorarak, güllerinin solduğunu, ömrünün geçip gittiğini söyleyerek nakaratta Allah'tan sabır dilemektedir.

Zembereği boşanan dırdır makinesi eşine Ozan Ömer, *Yollara* (Kırmıt, 2022, 79) şiirinde “*Eğlen sunam eğlen ben de geleyim/Bekle sözlerine kalem olayım/Güzel ben de bir Allah'ın kulu yum/ İkimiz de bir gidelim yollara*” şeklinde seslenmektedir.

Ozan Ömer; *Güzel* (s. 131) adlı şiirinde de “*Ben de sana neyledim ki/Neden cefa eden güzel/Ne dedim ne söyledim ki/Dillerin tutulsun güzel*” şeklinde eşiyile arasındaki problemlerden yakınmaktadır ancak ifadeye dikkat edilirse yine de eşine “güzel” şeklinde hitap etmektedir. Şiirin devamında Hakk'ın emriyle beslediğini, ona karşı sevgi hissi taşıdığını, elbiselerle süslediğini; bu dünyanın ona da kalmayacağını, kulun kuldan hakkını alacağını, erlik hakkını Allah'ın affetmeyeceğini; kendisine gün göstermediğini ancak kendisinin sabrettiğini söyleyen Ozan Ömer “*ahirette cehennemler yakınsen seni güzel*” şeklinde bedduada bulunmaktadır.

Nolur (s. 148) adlı şiirde Ozan Ömer; sevdiğinden yani eşinden istekte bulunarak, ona kara gözlüm şeklinde hitap ederek onunla yakınlaşma ve güzel vakit geçirme talebini şöyle dile getirmektedir:

Kara gözlüm ben yanına
Gel desen de gelsem nolur
Arı gibi güllerine
Kon desen de konsam nolur
Mecnun gibi çöle düşsem
Garip gibi yola düşsem
Sen de benim aslım olsun
Kerem gibi yansam nolur

Güzellik vardır yapında
Yaşasan gönül tapumda
Köle olsam ben kapında
Dört yanında dönsem nolur
Ozan Ömer ben de nolsam
Bütün gadaların alsam
Aşkından da şehit olsam
Dizlerinde ölsem nolur

Ozan Ömer; ailesinin kendilerini ziyarete gelmemesi, ailesi ve yakınlarının ilgisizliği, dostlardan ve çevreden şikâyet, kendilerine karşı tavırları ve buna üzülmeleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini “*Ellek Köyüne* (s. 17), *Olmayınca* (s. 22), *Bizi* (s. 81), *Osman Abi* (s. 82), *Dost Öğüdü* (s. 124), *Dediler* (s. 129), *Bulamadım* (s. 131), *Ne Dersin* (s. 226-227), *Görmedim* (s. 250), *Hoş Geldiniz* (s. 293)¹³, *Dostlarım* (s. 336), *Dost Akriba* (s. 351), *Olmaz* (s. 353), *Dostlara* (s. 369), *Diyorlar* (s. 374)¹⁴ adlı şiirlerinde dile

¹³ Burada dost ve akrabalarının kızının düğününe gelmelerinden duyduğu mutluluğu anlatmıştır.

¹⁴ Bu şiirde Ozan Ömer gurbet elde yaşam sürmesiyle ilgili böyle bir gurbetlik yaşamasına sebebiyet verenlerle ilgili ağır eleştirilere, ifadelere yer vermektedir. Elinden alınan emeğiyle ilgili gurbete gitme sebebini “*Diyorlar*” (s. 374) şiirinde şöyle dile getirmektedir:

Gurbet ele niye göçtün diyorlar
Beni üzenler akrep oldu da geldim

El alem ne bilir ne çektiğimi
Münafıklar söktü o diktigimi

getirmektedir. Görev yaptığı yerlerden biri olan Düziçi'ne bağlı Ellek köyü ve orada yaşadıklarına “*Ellek Köyüne* (s. 17) adlı şiirde değinen Ozan Ömer, hanımının bademcik ameliyatı olması ve akrabalarından hiç kimsenin ziyaretlerine gelmemesi üzerine *Olmayınca* (s. 22) şiirini yazmış ve yalnızlığına hayıflanmıştır.

Gurbette yanına gelip giden olmaması üzerine efkârlanan Ozan Ömer; *Bizi* (s. 81) adlı şiirinde bu ellerden gideli dostların kendisini unutmış olduğunu, onların iyi gün dostu olduklarını; onlarla aslında iyi kötü sohbet ettiğini, birbirlerine karşı gayretlerinin olduğunu, tuz ekmeklerinin bulunduğunu; fakir olduğu için ve tahsili olmadığı için dostlarının kendisini unuttuğunu dile getirmekte ve bu durumdan şikâyet etmektedir.

Ozan Ömer, Adana'da çalışırken nakil aldırma isteğini şiirin adında ismi geçen ve hanımının akrabası olan Osman'a bildirmiştir. İlgili kişi, “*evinin yanında bir okul yapalım sana*” diye Ozan Ömer'e kızmıştır. Ozan Ömer bunun üzerine *Osman Abi* (s. 82) adlı şiiri yazmıştır. Nakaratta kendisine hitap ederek kendi kendini uyaran ve etrafındaki insanlarla kendisi arasındaki ilişkileri eleştiren ve sorgulayan Ozan Ömer, *Dost Öğüdü* (s. 124) adlı şiirde kendisine nasihatte bulunmaktadır. Ozan Ömer, *Dediler* (s. 129) şiirinde çevresindeki bazı insanlardan kaynaklı maruz kaldığı iftiradan ve etrafındaki kişilerin buna inanmasından bahsederek nakaratta “*yapmadığım şeyi yapdı dediler*” şeklinde haklı bir isyan yükseltmektedir.

Bulamadım (s. 131) şiiri Ozan Ömer'in çok dara düştüğü ve bütün dost ve akrabalarından borç istemesi ve gerekli parayı bulamaması üzerine yazdığı bir şiiridir. Şiirde para problemini halledemeyen Ozan Ömer'in son dörtlükte “*Ozan Ömer der ki yandım/Üzülerek geri döndüm/O anda ölümü özledim/Ölemedim ölemedim*” şeklinde ne kadar büyük bir çaresizlikte olduğu ve bundan etkilendiği görülmektedir.

Ne Dersin (s. 226-227) şiiri de Ozan Ömer'in akrabalık ilişkileri üzerine yakınmalarını ve tespitlerini dile getirdiği şiirlerinden biridir. Şiirde “*Akraba bağların koparma derler/Sen vardıkça kaçır ise ne dersin/Seni kor da başkasını dost eder/Ellere kucak açar ise ne dersin*” şeklinde şikâyetlenmeler vardır.

Görmedim (s. 250) şiirinde Ozan Ömer; ana sevgisinin varlığından bahsedildiğini kendisinin ana sevgisi görmediğini, babanın anaya yar olduğunun söylendiği ancak kendisinin babasını bu anlamda görmediğini; bu bakımdan bir yetim olduğunu, yetimin sevgiyi bilmediğini, ellerin elinde kaldığını, ömür boyu mutsuz olduğunu; ana yanının tatlı olduğu, babası olanın mutlu olduğu, babanın arkada karlı dağ olduğu ancak kendisini bunlardan mahrum olduğunu söylemektedir. “*ben babamı görmedim ki*” ve diğer dörtlüklerde “*ben annemi görmedim ki*” şeklindeki nakaratla Ozan Ömer bu husustaki yoksunluğunu her dörtlük sonunda tekrar tekrar hatırlatmaktadır.

Hoş Geldiniz (s. 293) şiiri Ozan Ömer'in yukarıda belirtilen duygu ve düşüncelerden ari olarak dost ve yakınlarının kızının düğününe gelmesinden duyduğu mutluluğu anlattığı bir şiiridir:

Emmilerim dayılarım	Oturmuşlar sıra sıra	Bahar geldi erdik yaza
<p>Ötülerden zarar gelmez adama Diriler de mikrop oldu da geldim</p> <p>Kanadrlar yüz tutmuş o yaran Yapılan evimi ettiler viran Kimi faşık oldu kimi şahmeran Kepkepiler kobra oldu da geldim</p>	<p>Münafıklar söktü o diktigimi Kör serçeler şahin oldu da geldim</p> <p>Ozan Ömer böyle gelmiştir aşka Daha bundan sonra diyemem keşke İçi bir başka da dışı bir başka O dönemler orda kaldı da geldim</p>	

Bugün bize hoş geldiniz	Göğüslerin gere gere	Belki çıkamayız güze
Bakın arttı sayılarım	O yolları yara yara	Ozan Ömer kurban size
Bugün bize hoş geldiniz	Bugün bize hoş geldiniz	Bugün bize hoş geldiniz

Dostlarım (s. 336) şiiri Ozan Ömer'in maddi imkânsızlıklar içinde yakınlarından borç para istemesi, karşılık bulamaması ve bu husustaki derin teessürlerini dile getirdiği bir şiiridir. Şiirde *"Parasızlık tak eyledi canıma/Borçlular da çok geldiler yanıma/Kötü sözler yakışmıyor şanıma/Öldürün beni de toprağa atın"* diyen Ozan Ömer *"saygısızlık yaptıysam pazarda satın"*, *"borçlarım ödeyin, evimi satın"*, *"hayatta bir kaşığım iki olmadı"* gibi ifadelerle içinde bulunduğu çıkmaza değinmektedir.

Ozan Ömer, *Dost Akraba* (s. 351) adlı şiirinin açıklama kısmında *"Yaşadığım müddet içinde emmi dayı, hısım akraba, kardeş, bacı ve de din kardeşi hülasa dost sandıklarımın birçokları tazecik tomurcuk gönül güllerime el atıp daha açmadan gülümü, dalımı, gururumu kırdılar."* diyerek şiirde yakınlarına dair teessüflerini *"Oğlum, kızım, emmim, dayım/Hepisinden aldım payım/İşde budur benim halım/değişmez insan mizacı"* şeklinde vermektedir.

Ozan Ömer'in şiirlerinde sıklıkla karşımıza çıkan konuların başında dertleri ve sıkıntıları gelmektedir. Devlet dairesinde tek maaşlı bir memur olması, kalabalık bir aileye sahip olması, eşi, yakınları, yönetim sürekli olarak Ozan Ömer'in dertlenmesine, bitmeyen dertlerinin artmasına sebep olmaktadır. Bu husus da şiirlerinde hayattan yakınma olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında çoğu zaman çoğu insanın çevresinde olup biten bu hususlar Ozan Ömer'i derinden etkilemektedir. Tökel, insan uğraşları içinde zihnini meşgul eden hususlar ve dertleriyle ilgili olarak: *"Üzerinden hangi çağlar ve şartlar, hangi devirler ve meseleler geçerse geçsin insanoğlunun hiç eskimeyen, hiç pörsümeyen ezeli dertleri vardır. Bu dertler asla güncelliğini kaybetmezler, hiçbir vakit gündemden düşmezler, gölgesi gibi insanı takip eder, ardı sıra giderler. Değişen şartlar çok şeylerin çehresini başkalaştırır ama hangi kılıkta olursa olsun bu dertler hemen kendilerini belli ederler. Bunlar varoluşun kendisiyle beraber, hikmetiyle sırdaş, akıbetiyle yoldaşlardır. Eksilirler ama asla silinmezler, artarlar ama evhamlarını ardı sıra sürüklerler. Onlar denize nispetle dalga, zirveye nispetle kar, çocuğa nispetle oyundurlar. Onlar her çağda kendisiyle olmak zorunda kaldıklarımızdır/bırakıldıklarımızdır."* (Tökel, 2002, 151) ifadelerini kullanmaktadır. Tökel devamında: *"Aslında ekonomi dendiği zaman pek çok hayat safhası akla gelmektedir. İnsanın şahsi harcama meşgalesinden aile bütçesine, günü birlik verilen ekmek kavgasından devletin makro ekonomik politikalarına, ekonomik hayatı alt üst eden, faiz, karaborsa, tefecilik, rüşvet, fahiş fiyatlandırma, malın arz ve talep dengesine, paranın ekonomik gücünün dayanılmaz cazibesinden fakirliğin gözü kör eden şaşkınlık ve isyanına, zenginin her devirde gemisini yüzdürüp fakirin bir türlü bir araya gelmeyen iki yakasına kadar pek çok değişik insani macera hayatın ekonomik seyrinin kapsam alanına girmektedir. Bütün bu safhalar insanın ezeli dertlerindedir. Her devir ve çağda yukarıda bahsi geçen meselelerden şikâyetler olmuş ve dile getirilmiştir."* (Tökel, 2002, 153) diyerek tam da Ozan Ömer'in şiirlerinde değindiği ekonomik sızlanmayı, tespiti ve önerileri işaret etmektedir. Buna ilaveten dönemin siyasîleri tarafından ortaya atılan ekonomik paketler, memurların ve insanların alım güçlerinin düşmesi, ağır enflasyon şartları gibi konular da Ozan Ömer'in şiirlerinde görülen ekonomik konular arasına dâhil edilebilir. Bu da Tökel'in yaptığı açıklamayla ozan Kırmıt'ın söyleyiş tarzının uyduğunu ve ozanın geleneğin asıl konularına parmak bastığını göstermektedir.

Ozan Ömer'e göre enflasyon uydurulmuş bir şeydir ve her şeyin sebebi olarak gösterilmektedir. Milletın sırtına binen ağır yüklerin sebebi olan ve günümüz toplumlarının hemen hepsinin en önde gelen ekonomik problemlerinden olan enflasyon şöyle tanımlanmaktadır: *"Dolaşımdaki para miktarıyla,*

malların ve satın alınabilir hizmetlerin toplamı arasındaki açığın büyümesinden ortaya çıkan ve fiyatların toptan yükselmesi, para değerinin düşmesi biçiminde kendini gösteren ekonomik parasal süreç; para şişkinliği” (TDK, 1988). Enflasyon için söylenen “her zaman her yerde parasal bir olgudur” şeklindeki görüş, genel kabul görmeye beraber uzantıları ve etkileri bakımından enflasyon, oldukça karmaşık bir yapıya sahip sosyoekonomik, sosyopolitik bir olgu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ne olup olmadığı bir yana toplumların bünyesinde yarattığı tahribat nedeniyle “canavar” olarak nitelendirilmesi, onun hakkında pratik bir bilgi edinmemizi sağlamakta; korkulan, korkulması gereken bir şey olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim dünya ekonomi tarihinin bitmeyen bir çilesi olarak yüzyıllardır varlığını devam ettirmektedir. Günümüzde de ülkemizle birlikte, en gelişmiş ekonomilere sahip ülkeleri bile mücadelede âciz bırakan güncel bir konudur. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemiz ve toplumumuz için de enflasyon yeni bir konu değildir (Arı ve Duranoğlu, 2022, 169).

Ozan Ömer; şiirlerinde bir devlet memuru olması, kalabalık bir aileye sahip olması buna bağlı olarak hayat kavgasında baş etmeye çalıştığı maddiyat, fakirlik, olumsuz ekonomik koşullar, hayat pahalılığı, borç yükü, ağır yaşam koşulları ve bunlarla mücadeleyle ilgili duygu ve düşüncelerini “*Nolacak Halimiz* (s. 23), *Perişan* (s.24), *Bu Sene* (s.25), *Birisi* (s. 26), *Dost Sözü* (s. 41), *İltifat* (s. 75), *Bak Hele* (s. 83), *Kötü Kader* (s. 87), *Züğürtlük* (s. 106), *Zam Paketi* (s. 123), *Hasretim* (s. 125), *Memurlar* (s. 128), *Bulamadım* (s. 131), *Nolacak* (s. 132), *Zor Canım* (s. 199), *Dediler* (s. 201), *Sevdiğim* (s. 203), *Değil* (s. 240), *Yoktur* (s. 248), *Özü Görmedim* (s. 264), *Gelelimiyom* (s. 280), *Zordur* (s. 290), *Dostlarım* (s. 336), *Paran Olursa* (s. 317), *Tadı Yok* (s. 321), *Geçtiler* (s. 335), *Kalmadı* (s. 337), *Fakir Diye* (s. 355)” adlı şiirlerde ele almaktadır.

Ozan Ömer’in 1984’te yazdığı *Nolacak Halimiz* (s. 23) adlı şiirin başında enflasyonun yüzde sekseni geçtiğini, memurların alım gücünün düştüğünü ve bununla ilgili bu şiiri yazdığını belirterek şiirde her Allah’ın günü yapılan zamlara, orta direğin bayram yapamadığına, fakirlerin dünya çilesini çekemediğine, serbest ekonominin milletin çirasını yaktığına, garibanların çocuklarını giydiremediğine değinerek hâlimizin ne olacağını sorduğu görülmektedir.

Bayramda köyüne giden ve orada insanları dinleyen Ozan Ömer’in milletin kendisinden daha perişan olduğunu görmesi üzerine *Perişan* (s. 24) adlı şiirde güzel köyünde enginli yüksekli yolların, konuştuğu kişilerde dillerin, ekip biçen ellerin, bülbülün elinde güllerin perişan olduğunu dile getirdiği görülmektedir. 1985’te becayişle Düziçi Öğretmen Okuluna gelen Ozan Ömer’in *Bu Sene* (s. 25) adlı şiirde daha önce aldığı arsaya ev yaptırmayla içinde bulunduğu düştüğü ekonomik darlıktan dolayı işlerinin iyi gitmediğini, enflasyon diye bir icatla fakirlerin kanının emildiğini, borçluların kapıya dayandığını, on altı senede bir ev yaptırdığını ve iki yıl âdeta kapısız penceresiz muşambayla oturduğunu ve kimsenin hâlini sormadığını dile getirdiği, zenginlere fitre verelim şeklinde ironi yaptığı görülmektedir.

Çift maaşlı bir öğretmenden geri getirmiyorlar diye kendisine borç para vermemesinden duyduğu üzüntüyü (Kırmıt, 2022, 26) anlatan Ozan Ömer; borç almak ve ödemek, kanaatkârlık, ayağını yorganına göre uzatma, borç almama (Kırmıt, 2022, 41), zenginlere iltifat edilmesi, malın dünyada kalacağı, fakir zengin herkesin insan olduğu (Kırmıt, 2022, 75), siyasiler tarafından unutulmuş memurlar, katsayı, açlıktan bağırsağı kuruyan memurlar (Kırmıt, 2022, 83), kötü kader (Kırmıt, 2022, 87), züğürtlük, iyi günde dost olanlar (Kırmıt, 2022, 106), 5 Nisan kararlarıyla ortaya konan zam paketi (Kırmıt, 2022, 123), hor görülen fakirler, bölünen insanlar, paraya değer verme (Kırmıt, 2022, 125), enflasyona yenik düşen sanki paralı köle olan memurlar (Kırmıt, 2022,128), can yakan enflasyon, yiyip içip fakirlere bakan, fakirin tüyünü yolan zenginler, kölelik devri (Kırmıt, 2022, 132), evlenemeyecek

bekârlar, otomatik zamlar, sıfırlanan alım gücü, candan bezen memur (Kırmıt, 2022, 199) gibi konuları şiirlerinde sıkça işlemiştir.

Zihniyet bir sosyal grubun; alışageldiği düşünce, duygu, inanç, ahlâk, niyet, olması gereken gibi alanları müşterek algılayarak ve benzer tavır takınarak oluşturduğu manevî birlik, ortak ruh yaşantısıdır. Devletin, merkezin, çevrenin ve değişik yerleşim alanlarının, meslek gruplarının değişik zihniyetleri vardır. Zihniyet araştırmalarında dikkatler, kolektif düşüncelere ve davranış biçimlerine ve böylece oluşan maddî kültür unsurlarına yöneldiğinden, esas özne olarak halk tabakası kabul edilir. Sabri Ülgener, edebiyat-sanat eserlerinin zihniyet dünyasını açıklama rolünü ikiye ayırır. Birinciye göre edebî eser zihniyet dünyasının şekillendiricisi olur: Edebî eser belirli bir tavır ve davranışı, bir doktrininin esasını renkli ve çarpıcı anlatım gücü ile halk idrakine oturtabilir. Böylece o tavır ve davranışı, o felsefe ve doktrini başka vasıtalarla daha kuvvetli olarak insan bilincine ve bilinçaltına yerleştirir. Bu şekilde edebî eser zihniyeti şekillendirir ve zihniyetin yerleşmesinde etkili olur. İkinciye göre edebî eser zihniyetin dünyasının tanıtıcısı olur. Edebiyat, belirli bir zihniyet dünyasına ait tavır-davranışa, zevk-tercihe kendi kendini açıklamak için gereken ifade kalıbını verir. Edebiyat bunu kendine anlatım vasıtası olarak seçtiği dil ile yapar. Edebî eserler zihniyet araştırmacıları, zihniyetin zevk ve tercihlerine yahut olumsuzlaştırdığı şeye ulaştırır. Siyasi, sosyal, ekonomik tarihin çalkantılarına götürür (Uğurcan, 2012, 262). Âşıklık geleneğindeki genel konular, Ozan Ömer Kırmıt'da da görülmektedir; bu da yukarıdaki bilgilerden anlaşılmaktadır.

İnsan topluluklarının oluşturduğu yaşama biçimleri, gelenekleri ve inançları o topluluğun zihniyetini oluşturur. Zihniyet, insanın kendisini ve çevresini bilmesinde rol oynayan idrak, tanıma, anlama, kavrama, hatırlama, sembolleştirme, muhakeme ve soyutlama gibi faaliyetlerin bütünüdür (Ayverdi, 2011, 1389). Zihniyetin kavram alanlarında ahlak anlayışı, yaşam tarzı, insanın hareket ve davranışına yön veren kural ve kaideler, değer hükümleri, dünya görüşü, tefekkür, kültür, medeniyet, ideoloji, din, ekonomi ve sosyal-siyasal şartları bulunmaktadır. İnsan ilişkilerini düzenleyen her türlü etkinlik, şüphesiz dönemin zihniyetine dâhildir. Temel dört zihniyet vardır: Ataerkil, Otoriter, Rölâivist ve Demokrat Zihniyet'tir. (Dalyan, 2016, 328/330). Güzel sanatlardan malzemesi dil olan şiirde de her dönemde kendi yaşayış tarzına, eşyayı algılayışına, duygu ve düşüncelerine uyan eserlerin üretilmesi kaçınılmazdır. Böylece sanat, çağının zihniyetini temsil eder yargısına ulaşılabilir. Bu bağlamda edebî metinler ait olduğu dönemi temsil etmektedir (Aktaş, 2009, 30).

Her edebî metin sanatkârın dünya görüşünü, her sanatkâr da içinde yaşadığı çevrenin ve dönemin sanat anlayışını, sosyal, siyasi, dinî; ekonomik, askerî ve kültürel hayatının özelliklerini ve etkisi altında kaldığı geleneği yansıtır. İşte, sanatçının eserine yansıttığı, bir dönemdeki dinî, siyasi, sosyal, ekonomik, sivil ve askerî hayatın duygu, anlayış ve zevk bütününe zihniyet denir. Bu bakımdan bir şiir incelenirken sanatçının yetiştiği dönem, o dönemin sosyal, kültürel ve sanatsal özellikleri de göz önünde bulundurulmalıdır (URL2).

Şiirde işlenen temalar tarih boyunca hep iki koldan gelişimini göstermiştir: Ferdî ve sosyal. Ferdî şiirler, şairin sadece kendini, kendi his, düşünce, hayal ve hatıralarını ele aldığı şiirlerdir. Ferdî şiirlerde tema çoğunlukla, aşk, tabiat, ölüm, Tanrı karşısındaki duygulanışlar ve düşüncelerdir. Bu tür şiirlerin şahıs kadrolarını şairin yakın çevresi ve kendini ilgilendiren kişiler oluşturur. Sosyal şiir ise şairin kendi yakın çevresinden uzaklaşıp kendisi dışındaki insanlarla ilgilendiği şiirdir. Şair bu tarz şiirlerde toplumda gördüğü aksaklıkları, haksızlık ve eşitsizlikleri işler. Bu konuları tek bir kişi izleğinde işlese dahi bu şiir artık sosyal şiirdir. Sosyal şiirde şair yakın çevresinden uzaklaştığı için şiirin şahıs kadrosunun çevresi de genişler (URL3).

Ozan Ömer de yaşadığı dönemin zihniyetini şiirlerine yansıtmıştır. Toplumun içinde, toplumun yaşadığı bütün şeyleri kendisi de yaşayan ve yaşadıklarını, izlenimlerini şiirlerinde dile getiren Ozan Ömer, dönemin zihniyetini kendi zihin süzgecinden geçirerek tüm çıplaklığıyla ve gerçekliğiyle çekinmeden, eleştirel bakış açısıyla, keskin ve sivri ifadelerle okuyucuya aktarmaktadır. Dönemle ilgili dinî, siyasi, askerî, sosyal, beşerî, kültürel konular, bozukluklar, yalan, yalancılık, riyakarlıklar, dejenerasyon, zamandan şikayet ve bu tür konularda eleştiri, tespitleri ve öğütleri “*İkiyüzlüler* (s. 27), *İnsanlık* (s. 30), *Gayrı* (s. 32), *İnsanlık II* (s. 33), *İslam’ın* (s. 35), *Sözünden Caydın* (s. 39), *Pişmanlık* (s. 40), *Derler* (s. 41), *Vatana İhanet* (s. 48), *Düşünmemiş* (s. 49), *Ayrıcalık* (s. 50), *Yönetici Yok* (s. 51), *Siyasetçiler* (s. 52), *Gafil Müslüman* (s. 54), *Böcekler* (s. 55), *Ayrılık* (s. 69), *Bir Olalım* (s. 71), *Bayramı* (s. 72), *Atmayın* (s. 76), *Beni* (s. 77), *Bize* (s. 79), *Yuh Olsun* (s. 80), *Cahil Olmuş* (s. 81), *Bak Hele* (s. 83), *Gençliğe* (s. 84), *Orada* (s. 85), *Yaşatmaz İmiş* (s. 86), *İslam’ı Savunanlara* (s. 89), *Geldik* (s. 91), *Hoş Oldu* (s. 94), *İnsanlar* (s. 97), *Yaşanmadıkça* (s. 98), *Yok Benim* (s. 100), *Yalan mı* (s. 101), *Atam* (s. 102), *Yutacak Seni* (s. 103), *İhanet Etmediler mi?* (s. 105), *Derler* (s. 107), *Dememiş ki* (s. 109), *Hani ya* (s. 111), *Kalmamış* (s. 113), *Dışardan* (s. 114-115), *Olmaz* (s. 115), *Vurdu* (s. 116), *Arıyom* (s. 117), *Hey Kardeşim* (s. 118), *Zam Paketi* (s. 123), *Dost Öğüdü* (s. 124), *Olmuş mu* (s. 126), *Unutma* (s. 127), *Memurlar* (s. 128), *Yok Ettiler* (s. 133-134), *Kalmasın* (s. 140), *Ülkeyi* (s. 145), *Satmayın* (s. 147), *Bitecek* (149), *Bize* (s. 151), *Dayım* (s. 152-153), *Olur* (s. 155), *Koydular* (s. 159), *Gurupçular* (s. 160), *Senin* (s. 164), *İlerde* (s. 167), *Kalmadı* (s. 171-172), *Yönetenler* (s. 173), *Yasa Kardaş* (s. 174), *Bekleme* (s. 176), *Yalan mıyım* (s. 178), *Nere Geldik* (s. 180), *Akıllı mı?* (s. 181), *Birgün* (s. 185), *Nerede* (s. 198-199), *Acırım* (s. 204), *Nemelazımcı* (s. 207), *Nere Geldik* (s. 211), *Görmedim* (s. 214), *Yöneticelere* (s. 219-220), *Birdir* (s. 233), *Göçmedi* (s. 234), *Korkmayız* (s. 235), *İnanma* (s. 241), *Dost Sanardım* (s. 251), *Sormayın* (s. 253), *Yalan Söyleme* (s. 259), *Rantiyeci Soyguncu* (s. 261), *Düşürdüler Beni* (s. 268), *Zor Olur* (s. 270), *Oldukça* (s. 274), *Kardeşim* (s. 276), *Yetmez* (s. 278), *Oturmadı* (s. 283), *Kalkınmıyor* (s. 286), *Beni Beni* (s. 294) *Dost Diyemem* (s. 302), *Bırakmıyor Peşimi* (s. 303), *Düzen Bozulmuş* (s. 305), *Yoktur* 8s. 307), *Arkadaş* (s. 311), *Kardeş* (s. 315), *İnsanları Anlamadım* (s. 315), *Vatan mıyım* (s. 324), *Böyle* (s. 325), *Yoktur* (s. 327), *Neresinde* (s. 328), *Münafık Olmasa* (s. 328), *Öğüdüm Olsun* (s. 330), *Demokrasi* (s. 332-333-334), *Çocuk Ölüyor* (s. 340), *Havadis* (s. 341), *Avrupa Birliği* (s. 347), *Ne Verdiniz* (s. 352), *Gelmezmişiniz* (s. 368)” adlı şiirlerde yer almaktadır.

Bir makale formatını aşabilecek belki de iyiden iyiye incelenemeye tabi tutularak detaylı bir şekilde üzerinde durulduğunda bir kitap formatında yayın veya tez yapılabileceği düşüncesiyle bu makalede bu alandaki şiirler tek tek ele alınıp incelenmemiş ve isimleri zikredilmekle yetinilmiştir.

Ozan Ömer’in yukarıda ismi geçen şiirlerinde ele aldığı sosyal konulardan başka millî duygu ve düşünceleri, heyecan ve coşkuları dile getiren, Türk milletinin tarihî derinliklerine kadar her şeyinin yeni nesile aktarılması gerektiğini vurguladığı, yerinde duran veya sayan Türk ve Türk gençliğinin tarihteki başarılarından örnek alması gerektiğini ifade eden şiirleri de vardır. Kitaptaki “*Kızdırmasınlar* (s. 28), *Dizilmiş* (s. 29), *Türk Uyan* (s. 38), *Şehitlik* (s. 43), *Uyan Müslüman* (s. 44), *Bosnalım* (s. 45), *İslam’dan Geçer* (s. 46), *Türkiye’ m* (s. 74), *Selam Olsun* (s. 78), *Memedim* (s. 80), *Askerlere Ağıt* (s. 87), *Vatan Gider* (96), *Kardeş* (s. 104), *Sana* (s. 127), *Veremem* (s. 138), *Olamam* (s. 139), *Birleşelim* (s. 142), *Hatırlan Türk’ü* (s. 143-144), *Müslüman* (s. 146), *Geliyorlar* (s. 154), *Düşün* (s. 172), *Birlik* (s. 179), *Şehit Askerlere* (s. 189), *Olmaz mı* (s. 181), *Olmaz mı II* (s. 190-191), *Türk’ün Çocuğu* (s. 192-193), *Kaldırmaz* (s. 200), *Ahlak* (s. 215-216), *Türk Bayrağı* (s. 266), *Bulun* (s. 281), *Birlik Olalım* (s. 284), *Bir şey Çıkamaz* (s. 289), *Ömür Gider* (s. 290), *Hizmet Eyle* (s. 299-300), *Asmazlar* (s. 349)” adlı şiirler bu türden şiirlerdir.

Kızdırmasınlar (s. 28) şiiri 1992’de Ermenilerin Karabağ’a saldırması üzerine yazılmıştır. Şiirde Ozan

Ömer, Ermenilerden “münafık mezalim” olarak bahsederek bizi birbirimizden ayırmamalarını, Kürt-Türk diye araya fitne sokmamalarını, atalarımızın üç kıtada hüküm sürdüğünü, Viyana ve Altaylara kadar uzanan mazimiz olduğunu, Çin seddinde ayak izimiz olduğunu söyleyerek Türklere İlahî destek olarak gökten ak sakallı nur yüzlü ordular indirmesinler şeklinde her türlü şeye hazır ve nazır olduğumuza değinmektedir.

Bu şekilde hamasi duygularla yazdığı şiirin ardından Avrupa hayranı Türk gençlerini düşünmüş ve onlara yönelik *Dizilmiş* (s. 29) şiirini yazmıştır. Şiirde Avrupa ile Türkiye kıyas edilmiştir. Ozan Ömer'e göre Avrupalı fabrikasını yaparken bizim alfabemizde âdeta yat yat uyu yazılmıştır, herkes füze yapıp aya giderken bizim gençlik maça yazılmıştır.

Ozan Ömer'e göre zamanla bizden ayrılmak zorunda kalan, çoğunluğu Müslüman olan yerlerde din düşmanları asimile çalışmaları yapmaktadır. En sonunda da Bosna Hersek'e saldırmışlar (1992) ve katliam yapmışlardır ancak dünya Bosnalılara sahip çıkmamıştır. Bosnalı Müslüman kardeşleri duymasa da Ozan Ömer onlar için *Bosnalım* (s. 45) şiirini yazmıştır. Şiirde Bosnalı kardeşlerine sabreylemelerini, aydınlığa çıkacaklarını, şehitliğin güzel bir iş olduğunu, birlik olmaları gerektiğini, dünyanın diğer köşelerindeki Türklere bazılarını sayarak onların da zulüm altında olduklarını ve bu durumda aldığı her bir haberle canının yandığını söylemiştir.

Ozan Ömer'e göre Türk siyaseti kısır bir döngü içindedir, çok partili sistem iyi bir hizmet yarışdır ama bizde yanlış uygulanmaktadır. Bununla ilgili Türklere uyarı mahiyetinde düşmanların plan kurduğu, vatana yüzlerce ajan bıraktığı, vatani bölmek, suçlu suçsuz katliam yapmak istedikleri; onun için Türk'ün artık uyanması gerektiği fikirleri *Türk Uyan* (s. 38) şiirinde dile getirilmiştir. Ozan Ömer'e göre zaten Hakk'ın emrinde de uyanık olmak vardır.

İslam'dan Geçer (s. 46) şiirinde Ozan Ömer, Müslümanlara kötülerin birliklerinde işlerinin olmadığını, İslam birliği kurmalarını, tarihten, Medine'de yatandan (Hz. Muhammet SAV) ders almalarını, yer altı ve yer üstü zenginliklerini yerli yerinde işletmelerini, başlarına iyi lider seçmelerini söyler çünkü ona göre dünyanın düzeni İslam'dan geçmektedir.

1993 yılı Avrupa Dostluk Yılı ilan edilmiştir. Ozan Ömer'e göre Müslümanlar gerçekte bu dostluğa alınmaz ve Türkiye yalnız kalmıştır. Bundan hareketle *Türkiye'm* (s. 74) şiirini yazmıştır. Şiirde bir zaman üç kıtaya hükmederken, kimseden elaman dilemezken, şimdi kimliğini yitiren, birleşen düşman karşısında yalnız kalan Türkiye'den bahsedilir.

Rusya'nın çökmesi, birer birer Türk Cumhuriyetlerinin kurulması Ozan Ömer'de onların Türkiye'ye iltihak edilmeleri arzusunu doğurur. Bu fikirlerle *Selam Olsun* (s. 78) şiirini kaleme alır. Ozan Ömer, “bin yetmiş birle doğan, üç kıtaya hükmeden Türklere ne olduğunu” sorar ve “Tüm Türklere selam olsun” diyerek, “Ozan Ömer kardeşiniz” ifadesiyle Türk dünyasıyla gönül birlikteliğini ortaya koyar (Kırmıt, 2022, 78).

1993'te terhis edilen 33 askerin şehit edilmesi üzerine Ozan Ömer *Memedim* (s. 80) şiirinde “Besledim büyüttüm asker eyledim/Uyan be Mehmet'im askerim uyan/Bütün ümitlerim sana bağladım/ Uyan be Mehmet'im askerim uyan” şeklinde ruhunda duyduğu acıyı; “Bu kadar ucuz mu imanlı kanın/Yerlere akıyor o asil kanın/Yemen, Viyana'da izin var senin/ Uyan be Mehmet'im askerim uyan” dizeleriyle haklı isyanını göstermektedir.

Askerlere Ağıt (s. 87), PKK tarafından şehit edilen bütün askerlerimiz için yazılmış bir şiirdir. Şiir daha

doğrusu ağıt sekizli hece ölçüsüyle dört dörtlükten oluşmaktadır. Şiirin ilk dörtlüğünde “*Şu yaylanın sulağına/At bağlarlar döleğine/Asker yavrumu vurmuşlar/Kanlar akmış yeleşine*” şeklinde şehit edilmiş bir askere değinilmiştir.

Hatırlan Türk’ü (s. 143-144) şiiri, Türk’ü unutan düşmana Türk’ü hatırlatma amacıyla yazılmış bir şiirdir. Oldukça üst perdeden, vurucu, tokat gibi net ve keskin ifadelerle düşmana korku salan bir hava oluşturulmuştur. Şiirin ilk dörtlüğünde “*Ulan düşman unutmuşsun sen Türk’ü/Okursan tarihi hatırlan beni/Altı yüz senede bu büyük ırkı/Okursan tarihi hatırlan Türk’ü*” denilerek Türk’ün şanlı mazisi hatırlatılmaktadır. Şiirin devamında “*Zülfikar misali yetmiş kafiri/Bir anda kesersem hatırlan Türk’ü*” dizelerinde hem bir telmih hem bir ihtar hem de tehdit vardır. Şiirde hamasi ifadelerle “*Varna, Kosava, Fatih, Arevize, Malta, Zigatvar, Yemen, Sakız Adası, Kıbrıs, İnebahtı, Sırsındığı, Niğbolu, Ankara, Çaldıran, Mısır, Mercidabık, Ridaniye, Mohaç, Tunus, fas, Kafkas, Lehistan, Haçin, Rus, Purut, Neveran, Nizip, Trablus, Balkan, Çin Seddi, Alpaslan, İnönü, Kütahya, Sakarya, büyük taarruz başkomutanı (Atatürk), sindirilemeyen altı asır*” hatırlatılmaktadır.

Müslüman (s. 146) şiirinde “*Söyle sen ne zaman uyanacaksın/Daha şafak atmadı mı Müslüman*” denilerek âdeta uykuda olan Müslümanlar uyandırılmak istenmiştir.

Türk Bayrağı (s. 266) şiirini Ozan Ömer “Bayrak İndirme” olayına karşı yazdığını belirtse de tarih verilmediği için olayın detayına girilmemiştir. Şiirde “*Kulak ver sesime Türk’ün çocuğu/İndirilen bayrak şehit kanıdır/İyi düşün nerde ilim açığı/İndirilen bayrak Türk’ün kanıdır*” şeklinde olaya haklı bir şekilde tepki göstermekte ve uyarıda bulunmaktadır. Yukarıda verilen örnek dizelerden de şairin farklı konularda şiirler ele aldığı gerçeği ortaya çıkmaktadır ki şairin toplumu derinden etkileyen ya da toplumun ilgilendiği her alanda ya da hissettiği her duyguda şiirler yazmaya çalışmış olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Şairlerin eğitime bakış açılarını ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmasında Yar Yıldırım: “*Şiirin bağlı bulunduğu ana gövde olan edebiyatla eğitim arasında bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ edebiyatın terbiye ve ahlak gibi kavramlarla olan ilişkisiyle açıklanabilir. Şiir, duygularla sesi birleştiren, kelimelerle musiki oluşturan, insanı kelimelerle ahenkleştiren, içerik ve özü bütünleştiren, özgün, etkileyici, duygulandıran, insanı manevi olarak besleyen, insanda yeni ufukların açılmasına vesile olan, bir tasarım, tesadüflere yer olmayan, sadece bugün için değil, gelecek zaman için de yönelimli, estetik bir yapı, inşa biçimi, halkla bütünleştiren etkinlik, en eski edebî tür olarak insanın ihtiyaç duyduğu anlatma şekli ve söz söyleme sanatıdır.*” şeklinde bazı araştırmacı ve yazarlardan çeşitli şiir tanımlarını verdikten sonra “*Tanımlardan anlaşılacağı üzere şiir yaşamın her yerinde estetik olarak var olmaktadır. Bu alanlardan birisi de eğitimidir*” (Yar Yıldırım, 2020, 201) diyerek şiir, şair ve eğitim ilişkisini ortaya koymaktadır. İçinde yaşadığı toplumun eğitim sistemi ve sistemde yer alan her bir unsur elbette ki şairlerin ve ozanların da meşgul olduğu, kafa yorduğu, üzerine görüşler öne sürdüğü veya eleştirdiği konulardandır.

Ozan Ömer’in önem ve değer verdiği konulardan bir kısmını eğitim öğretim faaliyetleri, bu faaliyetleri yürüten öğretmenler ve içinde bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Kendisi istediği seviyeye kadar okuyamayan daha doğrusu okula devam edemeyen ancak okuduğu kitaplarla kendisini geliştirip yetiştiren ve girdiği sınavlarla eğitimini tamamlayan Ozan Ömer, kendi çocuklarını okutması ve aynı zamanda eğitim öğretim kurumlarında görev yapması, öğretmenlerle iç içe olması kısaca eğitim öğretim faaliyetlerini gözlemleyen birisi olması hasebiyle bu hususları şiirlerinde işlemiştir.

Ozan Ömer; eğitim öğretimle ilgili “*Öğretmenim* (s. 31), *24 Kasım* (s. 37), *Müfettişler* (s. 42), *Olsun* (s. 70), *Okul Müdürüne* (s. 110), *Öğretmen* (s. 163), *Bunları* (s. 182), *Cahil Koyma* (s. 247), *Ahmet Hakkoymaz* (s. 258-259), *Öğretmen* (s. 287-288)” şiirlerini yazmıştır.

Bu enflasyonda (1992) bu kadar maaşa bu kadar eğitim diyen bir öğretmenin bu sözü üzerine o çocukların ne günahı var diyerek *Öğretmenim* (s. 31) şiirini yazmıştır. Şiirde yirmi yıldır maarifte, kalbiyle arifte, hassas ve zarif olduğunu öğretmenin bunlardan hangisi olduğunu; bilgi öğreten mi bilgi öğretip ağlatan mı ya da hapis boylatan mı olduğunu sorduğu görülmektedir. Şiirin devamında Ozan Ömer; öğretmenleri ilim veren, bilim veren ve zulüm veren şeklinde sınıflandırmakta ve o öğretmene hangisinin öğretmenim diye sormaktadır.

Öğretmenler Günü münasebetiyle yazdığı *24 Kasım* (s. 37) şiirinde biraz öğretmene saygı biraz eleştiri vardır. Öğretmen (s. 163) şiiri de Ozan Ömer'in öğretmenlere eleştirel bakış açısını yansıtmaktadır. “*Neyini öveyim şu öğretmenin*” şeklinde başlayan şiirde vereceği morfin hapı, sahayı topu, doları markı, seçimle gelecek affı düşünen; topu veliye öğrenciye atan, sınıfta dersi kaynatan, kimisi pop şarkı söyleten, nesli ağlatan, bazısı kırk beş günlük öğretmen olan öğretmenlerden bahsedilmektedir. Şiirde öğretmenlerle ilgili Allah için ilim veren ve mazisi tertemiz olan şeklinde iki mısradaki iki olumlu özellik verilmektedir.

Ozan Ömer; 1992'de okula teftişe gelen Bakanlık müfettişlerinin tavırlı hâlleriyle ilgili *Müfettişler* (s. 42) şiirinde her biri Azrail kesilen, kasıntı dört müfettişi ve raporlamalarını konu edinmiştir. *Olsun* (s. 70) şiirinde Ozan Ömer “*İyi yoğur evladının mayasın/Mevla'sını seven bir insan olsun/Sen ver ona edep ile hayasın/Vatanını seven bir insan olsun*” şeklinde vatan evladının nasıl yetiştirilmesi gerektiğiyle öğüt vermektedir. *Bunları* (s. 182) şiirinde “*Yavrumuza öğretelim bunları*” nakaratıyla gençlerin nasıl yetiştirilmesi gerektiği dile getirilmektedir.

Cahil insandan topluma bir hayır gelmeyeceğine inanan Ozan Ömer; anne babalara hitaben *Cahil Koyma* (s. 247) şiirinde “*Anneler babalar size söylüyom/Okut evladını sen cahil koyma/İş işden geçmeden uyarıyorum/Okut evladını sen cahil koyma*” şeklinde çağrıda bulunmaktadır.

Ozan Ömer, 1996'da “*Bana da bir şeyler yazsana.*” diyen Türk dili ve edebiyatı öğretmeni Ahmet Hakkoymaz (s. 258-259) için de şiir yazmıştır.

Ozan Ömer'in 1997'de yazdığı *Öğretmen* (s. 287-288) şiiri şehit öğretmenlerden hareketle öğretmenlere yönelik olarak yazılmış bir şiirdir.

Emekli oluncaya kadar on beş müdürle çalıştığını söyleyen Ozan Ömer, görev yaptığı okula müdür olarak atanan Mahmut Gök'e hitaben *Okul Müdürüne* (s. 110) adlı bir hoş geldin şiiri yazmıştır. Şiirde okul, okulda görev yapan kişiler ve bunlarla ilgili yeni müdüre uyarılar bulunmaktadır.

Ozan Ömer'in şiirlerinde konuların bir kısmını dinî konular oluşturmaktadır. Şiirleri arasında Müslümanca duygulanış ve düşüncenin mahsulü denebilecek lirik yahut didaktik parçaların olduğu, İslami bilgilere yer verdiği, bazı şiirlerinde Allah inancı ve sevgisini dile getirdiği, millî birliği telkin etmek, sosyal çevrenin olumsuz yöndeki değişimlerinden duyduğu rahatsızlığı belirtmek gibi maksatlarla dinî hususlara dikkat çektiği, birtakım manzum sözlerinde ise değişik münasebetlerle İslam dininden semavi kitaplar, peygamberler, ahiret ve kadere iman esaslarına kadar dua, şükür gibi konuları da ele aldığı görülmektedir. Onun şiirlerinde bazı ayet ve hadislerle uygun mısralar bulunmaktadır aynı zamanda din ve tasavvuf büyüklerini saygıyla andığı da görülmektedir.

Ozan Ömer; ilahî düzen, inanç, kader, ölüm, ahiret, yaratılış, kaderden şikâyet, nefsi terbiye etme, fani dünya, gafil insanlar, Allah'a yakarış ve mistik konularda “*Sır Olan* (s. 34), *Dilek* (s. 47), *Nefis* (s. 53), *Dönüşü Yok* (s. 56), *Yazımı* (s. 90), *Bir Gün* (s. 93), *Nedendir* (s. 99), *Nedendir* (s. 108), *Kader* (s. 112), *Dön Gayrı* (s. 119), *Allahım* (s. 129), *Yanarım* (s. 157)¹⁵, *İnsanlar* (s. 158), *Gurupçular* (s. 160), *Düşün* (s. 166), *Olmahı* (s. 169), *Benim Gibi* (s. 169), *Bana* (s. 175), *Yasasını* (s. 186), *Namazı* (s. 186), *Dön Mevlaya* (s. 187), *Var Benim* (s. 188), *Sen* (s. 197), *Yapmasın* (s. 202), *Kardeş Olurdu* (s. 208), *Tanır mısın* (s. 210), *Vardır* (s. 195), *Vardır* (s. 212), *Akıl* (s. 212), *Habibe Doyulur mu* (s. 218), *Haklaşıyorum* (s. 220), *Yanlı* (s. 224), *Olursa* (s. 224), *Bana* (s. 229), *Doymadım* (s. 238), *Hak Sırrına* (s. 239), *Nasıl Olur Halimiz* (s. 242), *Gider* (s. 243), *Neyidi* (s. 244), *Eyle Beni* (s. 245), *Sıradan* (s. 246), *Feleğin Sillesi* (s. 249), *Gafiller* (s. 249), *Kardeş mi* (s. 252), *Dünyada* (s. 255), *Sen* (s. 256), *Uymazlar* (s. 256), *Boşmuş* (s. 262), *Var mı Kardeş* (s. 269), *Gibisin* (s. 271), *Lazım* (s. 273), *Geldi Geçti* (s. 275), *Allah Güzel Yapar* (s. 275), *Kader* (s. 278), *Benim* (s. 279), *Kötü Kader* (s. 280), *Uçuruma Gidiyorsun* (s. 283), *Sabır Ederim* (s. 288), *Bak Hele* (s. 291), *Senin* (s. 292), *Geliyorum* (s. 293), *Nimete* (s. 297), *Yorulduğum* (s. 300), *Yaradan* (s. 301), *Yaratmış* (s. 306), *İbret Alamadık* (s. 312), *Sen Unutma* (s. 313), *Güvenme* (s. 317), *Nasıl Gitti* (s. 320), *Size Sorarım* (s. 326), *Gafil İnsanlar* (s. 329), *Hafif Taşı Sel Götürür* (s. 338), *Kendini İyi Tart* (s. 339), *Görür M'ola* (s. 340), *Dürüst İnsan* (s. 344), *Ne Mutlu* (s. 345), *Gidek* (s. 364), *Arkadaş* (s. 367)” adlı şiirleri kaleme almıştır.

Ozan Ömer, kendisiyle atışmak üzere gelen iki kişiye *Sır Olan* (s. 34) şiirini söylemiştir. Şiirde yaratılış, yeryüzü ve gökyüzü, insan ve bunlardaki sırlar üzerinde durulmuştur. Atışmaya gelenler bu şiiri dinleyince maksadımız senden şiir dinlemektir derler ve giderler. *Dilek* (s. 47) şiirinde Ozan Ömer kadir Mevla'dan kelimeitevhit nasip etmesini, ölüm meleği geldiğinde, gül benzi sararıp solduğunda, cesedi sala konduğunda, Münker Nekir gelip sual sorunca, mahşere varınca, mizan kurulunca, defterler teraziye konunca imanını vermesini dilemektedir.

Namazı (s. 186) şiiri, Ozan Ömer'in ilahi kalıbında ve tadında bir şiiridir denilebilir. Yunusça söyleyiş ve benzetmelerin bulunduğu şiirde “*Sabahın seher vaktinde/Kalk kardeşim kıl namazı/Yaradan durur ahtında/ Kalk kardeşim kıl namazı*” şeklinde namaza çağrı vardır. Şiirin devamında “*Kuşlar bile kalkmış öter/Birbirine ilim satar/Sevabına sevap katar/Kalk kardeşim kıl namazı; Ozan Ömer ilme eğil/Dünyaya eyleme meyil/Cennet para ile değil/Kalk kardeşim kıl namazı*” denilerek Yunus'un ilahilerindeki söyleyiş güzelliği ve sehlümütteni özelliği dikkat çekmektedir. Aynı söyleyiş tarzının *Dön Mevla'ya* (s. 187) şiirinde de var olduğu söylenebilir. Şiirde gençliğinde her türlü kötü şeyleri yapan kırkıdan sonra hacca giderek affolunacağını sanan insanlara Mevla'ya ve Allah'a dönmeleri istenmektedir. Şiirde Mevla'ya dönme çağrısı, canın emanet olduğu, günler elim geçse de Mevla'ya dönmek gerektiği, tövbe, hatalara dönmeme, Allah'a güvenmek, Şeytan'a inanmamak, dünyayı terk etmek gibi hususlar verilmiştir. Ozan Ömer, şiirde “*Kırkı geçti senin yaşın/Dön Mevla'ya dön Allah'a/Zaten emanetti canın/ Dön Mevla'ya dön Allah'a*” şeklinde insanları Allah'a ve Allah'ın emirlerine uymaya davet etmektedir.

Var Benim (s. 188) şiiri, Ozan Ömer'in bütün dünya Müslümanlarıyla kendini bütünleştirdiği ve bununla bir varlık elde ettiğini belirttiği bir şiirdir. Şiirde dünya güzellikleri ve bunlara aldanma, ahirete yönelme, hayali bir kabir hayatı tasviri gibi konular vardır.

Sen (s. 197) şiirinde insanın yaratılışının sırlarının henüz bilim tarafından çözümlenemediği, bu sırrın Hakk'ın yaratma sırrıyla olduğu kanıtlanmak istenircesine bilim ve tekniğe sorular

¹⁵ Arkadaşının yatalak evladiyla ilgili arkadaşının kendi ağzından yazdığı bir şiirdir.

yöneltilmektedir.

Nefis, nefsin insanlar üzerindeki etkisi (s. 53), haram helal korkusunun olması gerektiği, tövbe, Allah'a yakarış, ölüm ve sonrası (s. 56), kara yazı, deveran etme, yaratılış, levhikalem, dertler, haksızlıklar (s. 90), yapılanların mahşerde hesabının sorulacağı, ölüm gerçekliği, mahşer, kul hakkı (s. 93), yaratılışa ters inanışlar, insanın maymundan geldiği fikrine karşı deliller ve sorular, kainattaki nizam ve intizam, Allah'ın yaratma gücü (s. 99), akıl ve fikir farkı ve her insanda farklı farklı olması, fitriyat ve insaniyat, ilk insanın yaratılışı, akıl kalp ilişkisi gibi tıp ilmine sorular (s. 108), kader, kaderin sırları ve insanlarda farklı farklı tecellileri, kaderden kaçamama (s. 112), insanın yaratılışı, tövbe etme, benliğine dönme, peygamberler, hayatlarına dair bazı şeyler ve mücadeleleri (s. 117-118), Allah'a yakarış, tövbe, Allah'a sığınma ve dua (s. 129), insanlık ve boşa uğraşlar, farklı farklı kader tecellileri, dünya telaşı (s. 158), dinî gruplar ve ayrılık çıkaranlar, bölücülük yapanlar ve onlara çağrı (s. 160), gafil gezmemeye, ölümü düşünme, hor görmeme, İslam'ın şartlarına çağrı, ahirete hazırlık (s. 166), Allah için yaşama, Allah'ın emir ve yasaklarına uyma, taat ve ibadet (s. 169), ölümlü dünya, sen ben ayrımı yapmamak gerektiği, zengin fakir ayrımına karşı çıkma, dünya malına aldanmama, mala mülke güvenmeme, her şeyin sonunda ölümün herkese aynı geleceği (s. 169), sevecen bir yar vermemesinden dolayı Allah'a şikayet, eşyle ilgili olumsuzluklar (s. 175), İslam, İslamcı gözüki İslam'dan uzak duranlar, Kur'an'la alay edenler ve bunlara yönelik uyarı ve çağrılar (s. 186), ölüm gerçeği ve buna sebepler bulmanın yersizliği, ahiret için hazırlıklı olmak, ölümden ibret almak, hayır hasenat, ibadet etmek (s. 202) gibi konular Ozan Ömer'in şiirlerinde karşımıza çıkmaktadır.

Ozan Ömer; doğa, doğa sevgisi, köy özlemi, pastoral duygu ve düşünceleri muhtevî şiirler de yazmıştır. Ozan Ömer'in "*Ormanı* (s. 30), *Bahar* (s. 90), *Düldül Dağı* (s. 95), *Dağlar* (s. 168), *Köyümü Özledim* (s. 194-195), *Eski Günler* (s. 205), *Yaylalar* (s. 277)" şiirleri bu konularda yazdığı şiirlerdir.

Ormanı (s. 30) şiirinde Ozan Ömer;

Kapılarda eşigimsin
Bebeklerde beşiğimsin
Sazlar ile aşığimsin
Çok severim ben ormanı

Gemilerde hep yolumsun
Arılarda sen balımsın
Ölünce benim salımsın
Çok severim ben ormanı

şeklinde orman sevgisini anlatmaktadır.

Şiirlerde; orman yangını, orman sevgisi (s. 30), bahar, baharın güzelliği (s. 90), Düziçi sınırları içinde bulunan *Düldül Dağı* (s. 95), dağlar, dağların güzelliği, haşmeti, tabii güzellikler, doğa (s. 168), köy yaşamı, köy sevgisi ve özlemi, köy yaşamı ve şehir yaşamının karşılaştırılması (s. 194), ozanın çocukluk günlerindeki köy yaşamı ve ilişkiler (s. 205), yaylaların güzelliği gibi konular yer almaktadır.

Bazı şiirlerinde anne sevgisi ve desteği görmediğinden yakınan Ozan Ömer, daha önce de bahsedildiği gibi eşyle ilgili de oldukça olumsuz duygu ve düşünceler barındıran şiirler yazmıştır. İnsan hayatında önemli yer tutan anne ve eşle ilgili tecrübe ve izlenimlerinden olsa gerek ki şiirlerde kadınlara çok az yer verse de "*Bayanlar* (s. 35), *Kadınlar* (s. 92), *Kızım* (s. 118), *O kadını Görmedim* (s. 331), *Kadından Medet Bekleme* (s. 343)" adlı şiirleri yazmıştır.

1992'de Süleyman Demirel başbakan iken ekonomi uzmanı olan Tansu Çiller'den hareketle *Bayanlar* (s. 35) şiirini yazan Ozan Ömer; Âdem'den kadının yaratıldığını, Âdem'i kadının kandırdığını, tüm insanları kadınların büyüttüğünü, kadınların her gün erkeklere emir verdiğini, Sultan Süleyman'a saray

yaptırdığını, aşkı ile ruhlar yaktığını, ailede çocuklara yön verdiğini, Türkiye’de ekonomi uzmanı olduklarını ifade ederek akıllarıyla kadınların bin yaşaması gerektiği nakaratıyla şiirini kurmuştur.

Kadınlar (s. 92) şiirinde İslami usul ve esaslara riayet ettiklerinde kırk günde evliya derecesi alacak kadınlar üzerinde durulmaktadır. Ozan Ömer’e göre kadınlar; dırdırı olmasa, münafiğin sözlerine kanmasa, kırk günde erişeceğini bilse, eşine daima sadık kalsa, şeytanın düşman olduğunu bilse, İslam’ın beş şartını yerine getirirse, haramını tesettürle kapatsa, Allah’a taparsa, cinlere uymasalar cennete huri olacaktır.

Ozan Ömer; *Kızım* (s. 118) şiirini öğretmen olan kızlarına hitaben yazmıştır. Şiirde gurbete giderse kızların ömür boyu el olacağı, hazan vurmuş gül olacağı, gurbette derde kalacağı, ata yurda dönemeyeceği, emmi dayının olmadığı gurbette kimsesiz bir sal olacağı, bir yerde atılıp geçmez akçe pul olacağı, parasız köle misali boynu bükük bir kul olacağı ifade edilmiştir.

Ozan Ömer’in söylenilen güzel vasıfları haiz kadınları görmediğini yani aslında öyle kadınların olmayacağı inancını yansıtan *O kadını Görmedim* (s. 331) şiiri aslında görmek istediği kadınlara olan özlemine dile getirmektedir denilebilir ancak şiirde öyle iyi denilecek bir kadını görmediğini nakaratta tekrarlamaktadır.

Kadından Medet Bekleme (s. 343) şiirinde de kadınlara karşı olumsuz bakış açısını devam ettiren Ozan Ömer, eşinin bir akrabası vesilesiyle iş bulmasının eşi tarafından başa kakılan bir şey olması nedeniyle eşinin şahsında tüm kadınlara teşmil ederek kadından medet beklenilmemesi gerektiğini söylemektedir.

Bir insan, bir ozan, bir Müslüman olarak Ozan Ömer, millî ve mahallî konular yanında bütün insanların daha müreffeh, mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşamaları ve ayrımcılık ve ötekileştirmenin olmadığı bir insanlık düşüncesi yani evrensel duygu ve düşünceleri gibi konuları hümanist bir yaklaşımla çeşitli şiirlerde dile getirmiştir. İnsan olmanın ve yaratılmanın insana sunduğu birtakım hak ve yükümlülükler de bu şiirlerde yer almaktadır. Bir insan olarak kişilerin kendi hak ve sorumluluklarını bilmeleri ve ona göre davranmaları gibi hususlar da şiirlerde görülmektedir. Bu minval üzere yazdığı şiirler “*Yaşayın* (s. 38), *Başka* (s. 88), *Barış* (s. 121), *Birlik Olalım* (s. 122), *Seveni* (s. 130), *Sevsene* (s. 135), *Düşün* (s. 136), *Övüyoruz* (s. 162), *Olmaz mı* (s. 181), *Olmaz mı II* (s. 190-191), *Mümkün Değil* (s. 206), *Cennet Yolu* (s. 206), *Yaşayalım* (s. 213), *Görmüyor* (s. 225), *Sen de Gel* (s. 230), *Olmasa* (s. 243), *Geçiyor* (s. 272), *Bak Hele* (s. 291) *Dikmeli* (s. 308-309-310), *Çıkmaz Arkadaş* (s. 310), *Elinde* (s. 314), *Kalpleri* (s. 363), *Ben de İnsanım* (s. 370)” adlı şiirlerdir.

Tüm insanlara seslenerek insanca yaşamayı öğütlediği *Yaşayın* (s. 38) şiiri bunlardan biridir. Şiirde insanca yaşamak gerektiği, iyi kötü günlerin gelip geçeceği, dünyanın herkese yeteceği, sonunda toprağın herkesi yutacağı; din, dil, ırk düşünmeden, insanı küçük görmeden, iş işten geçmeden insanca yaşamak gerektiği ele alınmıştır.

İslami bakış açısıyla geçmiş milletler ve günümüz dünyasına yönelik olarak *Başka* (s. 88) şiirinde gelmiş geçmiş birçok neslin farklı uğraşları, farklı dertleri, mal mülk kaygısı gibi hususları ortaya konmuştur.

Dünyanın dört bir yanında birbirini kıran insanların emperyalistlerin silah satma ve para kazanma düşüncelerinin kurbanı olduklarını düşünen Ozan Ömer, *Barış* (s.121) adlı şiirde tüm dünyayla barışmak istediğini ama insanların barışmadığını, her yerde soykırım yapılmasına rağmen süper güçlerin buna müdahale etmediğini, Türklerin barışla yaşadığını, buna rağmen düşmanların yaralarımızı kaşındığını, bundan dolayı yaralarımızın kapanmadığını, bu dünyanın kimseye kalmayacağı,

bu sebeple herkesin barış içinde yaşaması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Birlik Olalım (s. 122) şiirinde dinî ve millî duygular ekseninden tüm insanlığa doğru uzanan topraktan yaratılma, bir yaratanın olduğu, barış ve birlik içinde yaşamak gerektiği ele alınmıştır. Ozan Ömer “*senin dinin senin, ırkın da senin/Benim dinim benim ırkım da benim*” diye hümanist bir sloganla “*gel de barışalım, birlik olalım*” demektedir. “*İnsan sevgisi Allah sevgisinden sonra en kutsal sevgidir*” diyen Ozan Ömer, insan sevgisi için *Seveni* (s. 130) adlı şiiri yazmıştır. *Şiirde* “*bir Allah’a bir insanlığa aşığım, severim insanı bir de seveni*” diyerek insan sevgisini yüceltmektedir.

Diğer bazı şiirlerde de Allah rızası için insanların birbirlerini sevmeleri, insanların kardeş olduğu, laf çaktırmadan, insanların yaralarını azdırmadan, zengin fakir ayrımı yapmadan sevmek gerektiği (s. 135), sadece dünya için değil ahiret için de çalışmak, insanı hor görmemek, kibirli olmamak, ölümlü olduğunu bilmek, ahireti düşünmek (s. 136), insanın birbirine kardeş ve sırdaş olması, din, dil, ırk düşünmemek, Allah sevgisi (s. 181), Müslüman birliği, dindaşına sahip çıkmak, dünyanın çeşitli yerlerinde Müslümanlara yapılan zulümler ve bunlara sessiz kalınmaması gerektiği (s. 190-191), bütün insanların kainata bakıp inanması için gerekli olan deliller (s. 206), intihar etmemek için gerekli öğütler (s. 206), zengin fakir ayrımı yapmadan birlikte yaşama, dünyanın geçiciliği önemli olanın insanca yaşamak olduğu (s. 213), doğayı dinleme ve bundan ders alarak dine yönelme (s. 225), tüm insanlara kucak açma, birlik olma, aynı dergâhta buluşma ve karışma, Mevlana’nın çağrısı gibi herkesin bir araya gelmesi (s. 230) gibi konular yer almaktadır.

Ozan Ömer yaşadığı bölgeyle ilgili konularda yani mahallî konularda “*Çitli Köyü* (s. 57), *28 Mart* (s. 73), *Köylerin* (s. 254), *Düldül Dağı* (s. 95)” şiirlerini yazmıştır. Bu şiirlerden *Çitli Köyü* (s. 57) adlı şiirde geçen köy annesinin köyü, akrabalarının da olduğu, doğduğu mahalleye bitişik bir köydür. Şiirde akrabalarının kendisini incitmesi üzerine köye karşı olumsuz duygu ve düşüncelere yer verilmiştir. “*Sana diyom Çitli köyü/Acmacak hâliniz var/Karıncaya yardım etmez/İki tane Ali’niz var*” diyerek direkt isim vererek yerdiği kişiler de vardır. Şiirde köyün mahalleleri ve orada yaşayan sülaleler ve lakapları ve onlara yönelik ozanın tespit veya eleştirileri vardır.

28 Mart, Düziçi’nin düşman işgalinden kurtuluşunun yıldönümü günüdür. Ozan Ömer de Düziçi’nin bu özel ve anlamlı günüyle ilgili *28 Mart* (s. 73) şiirini yazmıştır. Şiirde bugüne boş yere sevinilmemesi, layıkıyla vatana sahip çıkılması, çalışıp çabalamak, okumak ve bilinçlenmek gerektiği ifade edilmiştir.

Köylerin (s. 254) şiirinde Ozan Ömer, işsizlikten bağı yanan köylüler özelinde vatandaşın acımacak hâllerine, köylülerin geçim şekilleri ve zorluklarına değinmiştir. Düziçi sınırları içinde Çitli Köyünde yer alan Düldül Dağı’nın haşmetini ve kendisinde uyandırdığı hayranlık duygusunu ifade eden *Düldül Dağı* (s. 95) şiiri de mahallî konularda yazılmış şiirlerindendir.

Saz eşliğinde âşıklar tarafından yapılan atışmalardan zaman içinde kalem şairleri de etkilenerek birbirleriyle atışmaya başlamıştır. Elbette birbiriyle atışacak kalem şairlerinin de belli bir olgunluğa erişmesi gerekmektedir. Neticede gerek âşık olsun gerekse kalem şairi olsun ikisinin de söyleyeceği belli ölçü ve kurallar dairesinde söylenen şiirdir. Birisi sazın tellerine dokunarak söylüyor diğeri ise kâğıda yazarak söylüyor. Neticede yapılan eylem aynı ama birisi saz çaldığından âşık, diğeri kalemle yazdığından halk şairi diye bilinmektedir (Atmaca, 2018: 180). Bir kalem şairi olarak Ozan Ömer’in de atışmaları vardır. “*Âşık Mulla Emmi’den Cevap*¹⁶ (s. 58), *Bunlar Bir Atışmadır* (s. 58), *Mehmet Çakır’dan Cevap* (s. 59), *Çakır Dayı* (s. 60), *Bilemediniz* (s.61), *Mehmet Çakır’a Soru* (s. 62-63), *Böyle*

¹⁶ Bu şiir kendi şiiri değil ama kendi şiirine cevaptır. Ozan Ömer bu cevabi şiiri de kitabına almıştır.

Olur (s. 64), *Omar'ım* (s. 65)¹⁷, *Bekir'im* (s. 66), *Bekir'im II* (s. 67)" adlı şiirler Ozan Ömer'in kendi tanıdığı ve/veya akrabası olan kişilerle yaptığı atışmalardır. Bunlardan bir kısmı kendi atışması bir kısmı kendisine verilen cevaplardır.

Genel anlamda didaktik, satirik bir üsluba sahip olan Ozan Ömer bunun yanında lirik konularda ve lirik bir üslupla da şiirler yazmıştır. "*Kaşlarına* (s. 136), *Nolur* (s. 148)¹⁸, *Güzel II* (s.153), *Güzel III* (s. 161), *Görmedim* (s. 170), *Değme Bu Gönlüme* (s. 177), *Değmez* (s. 179), *Beni* (s. 183), *Gelir* (s. 187), *Onu* (s. 197), *Güzel IV* (s. 217), *Aşkına* (s. 228), *Dereler* (s. 240), *Söylesin* (s. 253), *Sevdiğim* (s. 257), *Olmayınca* (s. 263), *Gelirim* (s. 267), *Gidince* (s. 313), *Yaklaşmaz Sana* (s. 340), *Kış Olur* (s. 342) *Bu Dert Beni* (s. 348), *Köle Olurum* (s. 356), *Yaradan II* (s. 357), *Değil* (s. 358), *Karagözlüm* (s. 358), *Sevdiğim II* (s. 359), *Bunu Unutma* (s. 360), *Haberin Yok* (s. 360), *Nasıl Anlatayım* (s. 361), *Özür Dilerim* (s. 362), *Yanıyorsunuz* (s. 366), *Dönmemek Üzere* (s. 377), *Oğlum İçin* (s. 378)¹⁹" adlı şiirler Ozan Ömer'in lirik şiirleridir.

Bir çeşme başında otururken orada kendisi olduğu için su içmeden geçip giden kızlar için yazdığı *Kaşlarına* (s.136) şiirinde "*Hilal mıydı yay mıydı/Yüzleri dolunay mıydı/Gerdanı bahçe bağ mıydı/Görür müyüm düşlerini*" şeklinde geçen teşbih, istifham ifadeleri tam bir halk şiiri tarzında ifadelerdir.

Güzel II (s. 153) şiirini Ozan Ömer, eşinin "*bir şiir de bana yaz*" isteği üzerine yazmıştır. Birçok şiirinde eşiyile ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerini daha önce ortaya koyduğumuz Ozan Ömer burada eşini:

Gözleri ela gözlüdür	Bu da esmerin güzeli
Her zaman doğru sözlüdür	Sevmişim kalem yazalı
Fincan gibi ağızlıdır	Her yanında gül bezeli
Hak güzel yaratmış güzel	Hak güzel yaratmış güzel
Kısadır topak boyları	Ozan Ömer nolup nolsa
Huriden almış huyları	Hep senin yanında kalsa
Katıksız arı balları	Huyları da güzel olsa
Hak güzel yaratmış güzel	Bedende canları güzel

şeklinde tasvir ederek âdeta eşiyile ilgili bütün olumsuz duygu ve düşüncelerden sıyrılmıştır.

Güzel III (s. 161) şiiri, Ozan Ömer'in eşine olan sevgisini ama aynı zamanda onda gördüğü eksiklikleri de dile getirdiği bir şiirdir.

Ozan Ömer, *Görmedim* (s. 170) şiirinde çeşitli yönlerden sevgi ile ilgili tarif, açıklama, kanaat ve

¹⁷ Bu şiir kendi şiiri değil Bekir Dağsever'in Ozan Ömer'in Çitli Köyü (s. 57) adlı şiire atfen yazdığı cevabi bir şiirdir.

¹⁸ Eşi ve evliliğiyle ilgili kısımda şiir verilmiş ve değerlendirilmiştir.

¹⁹ Ozanların yazmalarında söylemelerinde malum olduğu üzere yakınların ölümü de etkili olmaktadır. Ozan Ömer de 2022 yılında bir iş kazası sonucu harita mühendisi oğlunu kaybetmiş ve acısını hafifletmek için bu ağıtı yakmıştır. Ağıt şöyledir:

Genç yaşında gitti guzum Bir babanın oğluyudu Elimizden bir şey gelmez Yaradanın kuluyudu	Üç guzusu yetim kaldı İlkbaharda güllü soldu Aklımda zikrimde kaldı Bir fidanın dalıydı	Boyu tombul boyluyudu İnan güzel huyluyudu Eller ne derse desin Gerçek asil soyluyudu
Kara kaşlar kara gözler Kıfayetsiz kalır sözler Baba yavrusunu özler Oda onun güllüyüdü	Ozan Ömer acım çoktur Bu derdime çare yoktur Allah'ın takdiri haktır El-hak cennet yoluydu	

değerlendirmeleri vermiş ancak bu ortaya koyduğu sevgiyi hiç görmediğini belirtmiştir.

Değme Bu Gönlüme (s. 177) şiirinde Ozan Ömer, “zülüflerin incitiyor sevdiğim” nakaratıyla gönül yarasından, bu gönül yarasının iyileşmemesinden, geçmemesinden ve zorluğundan bahsetmiştir. *Değmez* (s. 179) şiirinde de sevgisizlikten yakınan Ozan Ömer, çeşitli sebeplerle sevmeye değmeyecek insan tiplerini sergilemektedir. Bunlar arasında bir kaşığı iki etmeyen güzellerin bazıları, oturup kalkmayan, kalkıp çıra yakmayan, nafaka suyunu dökmeyen, kimi cırcır böceği, ocağı tütmeyen, kucağı zemheri soğuğu gibi olan, el malında gözü olan, başında poyrazlar esen, elinde mahareti olmayan, saçları ağartan, ecelinden evvel erkeği öldüren sevmeye değmeyecek kişilerden bahsedilmektedir.

Gurbete çıkma isteğiyle sevgiliye karşı yazdığı *Beni* (s. 183) şiiri Karacoğlan'ın “*Ela gözlüm ben bu elden gidersem/Zülfü perişanım kal melül melül*” (URL4) şiirine benzemektedir. Şiirin ilk dördlüğü:

Ben gidiyom bu ellerden sevdiğim
Gelenden gidenden sor beni beni
Ayrı kaldım kokladığım güllerden
Gayri hayalimle der beni beni

şeklinde dir.

Gelir (s. 187) şiiri, Ozan Ömer'in yine eşinin sevgisizliği ve ilgisizliğinden hareketle yazdığı, karşılıklı sevginin olmadığı yerde neler olacağına değindiği bir şiirdir.

Onu (s. 197) şiiri, sevgi tanımlarının yapıldığı bir şiirdir. Şiirde: “*Sevgi gönüllerde kuştur/Bir tek söz uçurur onu/Yuvası çalı ya daşdır/Bir tek söz uçurur onu*” gibi sevgiye dair benzetmeler bulunmaktadır.

Güzel IV (s. 217) şiiri, Ozan Ömer'in sevdiği fakat babasının kendisine almadığı, haberim olsaydı seninle kaçardım diyen kıza hitaben ona olan aşkını, aşk acısını anlattığı bir şiirdir. *Aşkına* (s. 223) şiirinde Ozan Ömer, âşıklara zulmeden, aman bilmeyen, imandan çıkmış, sevginin ilaç olduğunu bilmeyen, gül versen de diken diye dermeyen, aşkı solduran, kimi küsen kimi naz eden güzellerden bahsetmektedir.

Dereler (s. 240) şiiri, yedili hece ölçüsüyle mâni tarzında bir şiirdir. Şiirde “*Derenin yukarısı/Bayırhdır bayırlı/Seni bana yazmışlar/Hayırhdır hayırlı*” gibi dere kenarının kendisinde uyandırdığı sevgi ve sevinç görülmektedir.

Gelirim (s. 267) şiirinde Ozan Ömer, iki sevgiliden birinin mutlaka evvel öleceğini düşünerek, kendi sevgilisinin kendinden önce öldüğünü farz ederek ardından neler düşündüğünü, neyin, ne kadar, nasıl etkileneceğini hayal ederek şiire dökmüştür.

Diğer lirik şiirlerinde Ozan Ömer; sevgi dolu muhabbetin, Allah için sevişenlerin, hasret kalıp kavuşanların, tatlı tatlı konuşanların yoksunluğu (s. 253), sevdiğinden incinme, ona kırılma, sevgili özlemi, kavuşma isteği (s. 257), gönülüne göre yar olmayınca dünya malının gereksizliği, aşksızlık (s. 263), yaşlılık, yaşlılığın getirdikleri ve insan üzerindeki etkisi (s. 313), gönülden heves etme ancak güzellerin kendisine yaklaşmaması, gençliğin elden gitmesi, yaşlanmayla beraber güzellerin yüzüne bakmaz olması (s. 340), birbirini sevmeyen insanların yazlarının kış olması, göz göze gelince neşe verilmediğinde ümitlerin düş olması (s. 342), çocuk yaşta kapıldığı romatizmalı hastalıklar ve nüksetmesi, bedenî yorgunluk, hastalıklar (s. 348), sevip de alamadığı güzel ve ona duyduğu aşk (s. 356), eski sevgilisi ve onun güzelliği, onun hayali (s. 357), gece gündüz zihnini ve hayal dünyasını meşgul eden eski sevgilisi,

ona duyduğu özlem, onun yanında olma isteği, ona vaatleri, sevgisinin ve sevgilisinin kendisi üzerindeki etkisi (s. 358, 359, 360), sevdiğinden gelen mektup ve buna istinaden sevdiğinden özür dileme (s. 362), beşerî aşka tutulduğunun dile getirilmesi, bundan duyduğu rahatsızlık ve kendisinin ilahî aşktan başka aşkın olmadığını belirtmesi (s. 366) gibi konuları da lirik bir şekilde işlemiştir.

Ozan Ömer'in bir sıcak yaz akşamında duygu ve düşüncelerini serbest nazım birimiyle ve serbest ölçüyle yazdığı *Dönmemek Üzere* (s. 377) şiiri Halk Edebiyatı sınırları içinde değerlendirilemeyecek bir şiirdir. Oldukça hüznü ve kasvetli bir ortamın tasvir edildiği şiirde âdeta her şey ozanın gözyaşlarına ve hüznüne eşlik etmektedir. Şiirde durgun, kasvetli, ölüm nihayetli, melankolik bir tablo resmedilmiştir. Aliterasyon, asonans, tekrarlar, devrik cümleler ve yer yer kafiyelerle ahengin sağlandığı şiir şöyledir:

Bir sıcak yaz akşamı
Akarken gözlerimden yaş
Mehtaba baktım o da solgun
Güllere döndüm onlar da solgun
Çevreye baktım herkes yorgun
Çocuklar oyuncaklar hepsi durgun
Biraz daha geçecekti takvim
Yapraklarından yırtar gibi
O, günlere tekrar bakmayacak
Küstüm insanlara,
Sanki hiç hatırlamayacak kadar umutsuz
Küstüm bu koca dünyaya
Tekrar tanışmamak üzere
Yine karşılaşmamak üzere
Tekrar barışmamak üzere
Kırıldım dostluğa
Umutsuzca koyuldum yola
Bindim ayaksız sala
Tekrar dönmemek üzere

Kitabın 18-21. sayfalarında da Ozan Ömer, ölçü, nazım birimi ve kafiye kullanmadan, tahkiye esaslı, kendi iç konuşması şeklinde, sevgi muhasebesi yaptığı *Sevgi Nedir ki* (s. 18-20) sorusuna kendince cevap verdiği üç sayfalık bir şiir vermektedir. Bu şiir de Halk Edebiyatı tarzında değildir.

Sonuç

Bu çalışmada Osmaniye Düziçi kalem şairlerinden hâlâ hayatta olan ve şiirlerinde Ozan Ömer mahlasını kullanan Ömer Kırmıt'ın hayatı, kitabı ve edebî kişiliği üzerinde durulmuştur. 400'ün üzerinde şiiri bulunan Ozan Ömer, kendi imkânlarıyla eş dost ve akrabalarına hatıra kalması düşüncesiyle bir şiir kitabı yayınlamıştır. Bu çalışmada Ozan Ömer'in şiirleri, ele aldığı konular ve kendisinin şiir yazma sebeplerine istinaden sınıflandırılmış, her bir sınıftaki şiirlerle hepsiyle ilgili olmasa da açıklama yapılmış ve Ozan Ömer'in fikriyatı ortaya konmaya çalışılmıştır. Şiirlerden örnekler verilerek, sayfa numaraları belirtilerek açıklamalar yapılmıştır. Genel olarak şiirleri: "babasının kendisi okutmaması, okuma isteği, babaların genel tavrını anlatan şiirleri; sevgisizlik, evliliği, evliliğinin iyi gitmemesi, eşyle

ilgili duygu ve dūřuncelerini anlatan Őiirleri; ailesinin kendilerini ziyarete gelmemesi, ailesi ve yakınlarının ilgisizliği, dostlardan ve çevreden Őikāyet, kendilerine karşı tavırları ve buna zlmesiyle ilgili duygu ve dūřuncelerini anlatan Őiirleri; bir devlet memuru olması, kalabalık bir aileye sahip olması buna bağlı olarak hayat kavgasında bař etmeye çalıştığı maddiyat, fakirlik, olumsuz ekonomik koşullar, hayat pahalılığı, borç yükü, ağır yaşam koşulları ve bunlarla mücadeleyle ilgili duygu ve dūřuncelerini anlatan Őiirleri; dönemle ilgili dinī, siyasi, askerī, sosyal, beřerī, kültürel konular, bozukluklar, yalan, yalancılık, riyakarlıklar, dejenerasyon, zamaneden Őikayet ve bu tür konularda eleştiri, tespitleri ve ętleri, dönemin zihniyetini ele aldığı Őiirleri; millī duygu ve dūřunceleri, heyecan ve koşkuları dile getiren, Türk milletinin tarihī derinliklerine kadar yeni nesile aktarılması gerektiğini vurguladığı, yerinde duran veya sayan Türk ve Türk gençliğinin tarihteki başarılarından örnek alması gerektiğini ifade eden Őiirleri; eğitim öğretimle ilgili Őiirleri; Müslümanca uygulanış ve dūřuncenin mahsulü denebilecek lirik yahut didaktik parçaların olduğu, İslami bilgilere yer verdiği, bazı Őiirlerinde Allah inancı ve sevgisini dile getirdiği, millī birliği telkin etmek, sosyal çevrenin olumsuz yöndeki değişimlerinden duyduğu rahatsızlığı belirtmek gibi maksatlarla dinī hususlara dikkat çektiği, birtakım manzum sözlerinde ise değişik münasebetlerle İslam dininin semavi kitaplar, peygamberler, ahiret ve kadere iman esaslarına, dua, Őükür gibi konuları ele aldığı, İlahī düzen, inanç, kader, ölüm, ahiret, yaratılış, kaderden Őikāyet, nefsi terbiye etme, fani dünya, gafil insanlar, Allah'a yakarış ve mistik konuları ele aldığı Őiirleri; doęa, doęa sevgisi, köy özlemi, pastoral duygu ve dūřunceleri muhtevi Őiirleri; kadınlarla ilgili Őiirleri; millī ve mahallī konular yanında bütün insanların daha müreffeh, mutlu ve huzurlu bir dünyada yaşamaları ve ayrımcılık ve ötekileştirmenin olmadığı bir insanlık dūřuncesini dile getirdiği, evrensel konuları ele aldığı Őiirleri; mahallī konularda yazdığı Őiirleri; atışmaları; lirik Őiirleri şeklinde sınıflandırılabilir. Didaktik ve satirik bir üsluba sahip olan Ozan Őmer, aynı zamanda bazı Őiirlerinde lirik tarafını da göstermektedir. Lirik Őiirlerinde Karacaoęlan gibi; dinī ve mistik konularda Yunus gibi, siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel ve millī konularda Abdurrahim Karakoç gibi bir söyleyişle konuları ele alan Ozan Őmer halk Őiiri tarzındaki Őiirleriyle önemli bir kalem Őairidir ve bitirme tezleriyle üzerine çalışmalar yapılmış olsa da ilk defa bu çalışmada bilimsel olarak ele alınmıştır.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2009). *Şiir tahlili -teori ve uygulama-*. Ankara: Akçağ Yay.
- Arı, A., Duranoğlu, S. (2022). Ekonomik hayatın klasik Türk şiirindeki yansımaları ve devalüasyon/enflasyon temalı bir şiir örneği. *Divan Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 29, s. 165-177.
- Atmaca, S. (2018). Kahramanmaraşlı kalem şairlerin atışma örnekleri. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science*, Yıl: 5, Sayı: 19. s. 178-203.
- Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Türkçe sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Yay.
- Bilgen, K. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Journal of Social Sciences Institute* . Sayı 15. s. 171-189.
- Boratav, P. N. (2000). *Halk edebiyatı dersleri*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Dalyan, A. (2016). Edebiyatta zihniyet incelemesi ve Ahmed Paşa'nın Kerem redifli kasidesinde zihniyet çözümlemesi. *Bilig*. 78. s. 327-359.
- Dizdaroğlu, H. (1968). Halk şiirinde türler. *Türk Dili Türk Halk Edebiyatı Özel Sayısı*, XIX (207). s.186-293.
- Tökel, D. A. (2002). Şairin ekonomisi, ekonominin şiircesi: Divan şairleri ve ekonomik hayat. *İlmi Araştırmalar*. 13. s. 151-174.
- Kalkan, K. (2015). *20. yüzyıl Türk halk şairleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karadaban, A., Kaplan, C., Özek, Ö., Çaksu, C., Aküzüm, F. & Aydın, M. (2023). Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 9(67): 2666-2670. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj>.
- Kırmıt, Ö. (2022). *Dünü bugünü yarımı anlatır: şiirler ve hayata bakış*, Osmaniye: Basım evi yok.
- Günay, U. (2015). *Türkiye'de âşık tarzı şiir geleneği ve rüya motifi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Güzel, A. ve Torun, A. (2010). *Türk halk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları, 6. bs.
- Kartal, A. (2023). Çobanlıktan ozanlığa bir kalem şairi: Ozan Seyfi ve şiirleri. *Selçuk Türkiyat*, (58). s. 111-134.
- Köprülü, M. F. (1962). *Türk saz şairleri I*. Ankara: Millî Kültür Yay.
- Köprülü, M. F. (2012). *Edebiyat araştırmaları 1*. Ankara: Akçağ Yay.
- Bars, M. E. (2020). Âşık kimdir?. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*. c. 3. s. 168-193.
- Alay, O. (2019). Sözlü gelenek öznesi olarak saz şairi, âşık ve halk şairi terimleri. *Türk Dili*. Eylül. s. 10-14.
- Peker, S. (2022). Aksaraylı âşık Türyan Gözüm'ün sanat anlayışı ve destanları üzerine bir değerlendirme. *SUTAD* (55). s. 135-149.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Uğurcan, S. (2012). Zihniyetlerin yansıma alanı olarak Peyami Safa'nın romanları ve şahıslar dünyası. *Erdem. 62 Peyami Safa Özel Sayısı*. s. 261-276.
- Yar Yıldırım, V. (2020). Eğitimi şairden anlamak. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(22), s. 199-227.

İnternet Kaynakları

- URL 1, Âşık Edebiyatı, Erişim linki: https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_halk_edebiyat%C4%B1, Erişim tarihi: 7.05.2024).
- URL2, Şiir Ve Zihniyet Şiirde Zihniyet Nedir? Erişim Linki: <https://aytedebiyat.com/siir-ve-zihniyet->

siirde-zihniyet-nedir/. Erişim tarihi: 7.6.2024.

URL3, Elif ağla Attaroğlu. Sosyal Şiir: İnsanî ve Millî Meseleler evresinde Yazılan Poetik Şiirler.

Erişim Linki:

https://www.academia.edu/99441718/SOSYAL_%C5%9E%C4%B0%C4%B0R_%C4%B0san%C3%AE_ve_Mill%C3%AE_Meseleler_%C3%87evresinde_Yaz%C4%B1lan_Poetik_%C5%9Eiirler. Erişim Tarihi: 7.6.2024).

URL4, Ela Gzlm Ben Bu Elden Gidersem, Erişim linki:

https://tr.wikisource.org/wiki/Ela_G%C3%B6zl%C3%BCm_Ben_Bu_Elden_Gidersem, Erişim Tarihi: 13.08.2024.

URL5, Genç Mühendisin Acı Sonu, erişim linki:

[https://basakgazetesi.com/haber/gen_muhendisin_aci_sonu-621946.html](https://basakgazetesi.com/haber/genç_muhendisin_aci_sonu-621946.html), Erişim tarihi: 16.08.2024.

EK:



14. Kasım Tınıstanov'un Hikâyelerinin İzlekçi Eleştiri Yöntemiyle Çözömlenmesi¹

Halit AŐLAR² & Marcia Alejandra CASTRO SEPÚLVEDA³

APA: Aşlar, H. & Castro Sepúlveda, M. A. (2024). Kasım Tınıstanov'un Hikâyelerinin İzlekçi Eleştiri Yöntemiyle Çözömlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 293-309. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058825>

Öz

Kasım Tınıstanov Kırgız modernleşmesinin sembol isimlerinden biridir. Kırgız dilinin, edebiyatının ve kültürünün gelişimine çok büyük katkı sağlamıştır. Yayınladığı ders kitaplarında birçok ilmi, pedagojik ve didaktik metin kaleme almıştır. Aynı zamanda şiirler ve tiyatro eserleri de yazmıştır. Tüm bu kültür faaliyetlerinin yanında modern Kırgız hikâyeciliğini başlatan yazarlar arasında yer alır. Onun kaleme aldığı *Mariyam menen Köl Boyunda* (Mariyam ile Göl Kenarında) adlı hikâyesi modern Kırgız hikâyeciliğinin Kırgızca kaleme alınmış ilk hikâyesi olarak kabul edilir. Tınıstanov hikâyede dönemin feodaliteden kaynaklı sorunlarına dikkat çekmekte ve özellikle gençlerin çileli hayatını gözler önüne sermektedir. Bu hikâyenin dışında Kasım Tınıstanov'un modern hikâye türüne en yakın eserlerinden biri de *Kiçine Baatır* (Küçük Kahraman) adlı hikâyesidir. Folklorik unsurlarla örölü bu hikâye Ürkün sonrası Çin'e göç eden bir ailenin ve çocuklarının yaşadığı trajediye dikkat çekmektedir. Makalede modern Kırgız hikâyeciliğinin doğuşu, ilk Kırgız hikâyeciler ve Kırgız hikâyeciliğinin süreç içerisinde gösterdiği gelişim ana hatlarıyla ele alınmakta ve Kasım Tınıstanov'un kaleme aldığı birçok metin arasında modern hikâye olarak değerlendirdiğimiz *Mariyam menen Köl Boyunda* ve *Kiçine Baatır* adlı hikâyeler izlekçi eleştiri yöntemiyle tahlil edilmektedir. İzlek, bir eserde tekrarlanan unsurlar, olgular ya da kavramlardır. İzlek her eserin içinde yeniden oluşturulan bir anlam kategorisidir. İzlekler mefhumlardan ve kavramlardan yola çıkar. Bir eserde çoğunlukla birden çok izlek yer alır. İzleksel eleştiri kavramsal eleştiri olarak da kabul edilebilir.

Anahtar kelimeler: Modern Kırgız edebiyatı, Kasım Tınıstanov, İzlekçi eleştiri.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 17

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 11.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058825>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türkoloji Bölümü (Bişkek, Kırgızistan) / Kyrgyz-Turkish Manas University, Faculty of Humanities, Department of Turkology (Bishkek, Kyrgyzstan), **eposta:** halit.aslar@manas.edu.kg, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3223-5907>, **ROR ID:** <https://ror.org/04frf8n21>, **ISNI:** 0000 0004 0387 4627

³ Doktora öğrencisi. Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, SBE Türkoloji ABD (Bişkek, Kırgızistan) / PhD Candidate. Kyrgyz-Turkish Manas University, Graduate School of Social Sciences, Department of Turkology (Bishkek, Kyrgyzstan), **eposta:** 2250d02003@manas.edu.kg, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0008-7285-3025>, **ROR ID:** <https://ror.org/04frf8n21>, **ISNI:** 0000 0004 0387 4627

Thematic Criticism of Kasym Tynystanov's Stories⁴

Abstract

Kasym Tynystanov is one of the writers who has become a symbol of the cultural modernization of Kyrgyzstan. He made a great contribution to the development of the Kyrgyz language, literature, and culture. He wrote many scientific, pedagogical, and didactic texts in the textbooks he published. He also wrote poetry and theater plays. Besides all this cultural activity, he is among the writers who laid the foundation for modern Kyrgyz storytelling. The story he wrote, "Mariam menen Kol Boyunda" (By the Lake with Mariam), is considered the first story of modern Kyrgyz storytelling written in the Kyrgyz language. In the story, Tynystanov draws attention to the problems of the period that arose due to feudalism and reveals, in particular, the long-suffering life of young people. In addition to this story, another story by Kasym Tynystanov that can be considered modern is called "Kichine Baatyr" (Little Hero). The story highlights the tragedy experienced by the family and their children who immigrated to China after Urkun. This article describes the emergence of modern Kyrgyz storytelling, the first Kyrgyz writers, and the development of Kyrgyz storytelling. Kasym Tynystanov's stories "Mariam menen Kol Boyunda" and "Kichine Baatyr" are analyzed using the method of thematic criticism. Theme refers to the elements, facts, or concepts that recur in a piece of writing. Theme is a category of meaning that is recreated in each work. Topics begin with concepts and ideas. Often, there are several themes in a work. Thematic criticism can also be considered conceptual criticism.

Keywords: Modern Kyrgyz literature, Kasym Tynystanov, Thematic criticism.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 17

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 11.07.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058825>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

İzlek, bir eserde tekrarlanan unsurlar, olgular ya da kavramlardır. Bir eserdeki izlekler eserin konusu ile karıştırılmamalıdır, izlek her eserin içinde yeniden oluşturulan bir anlam kategorisidir. İzlekler mefhumlardan ve kavramlardan yola çıkar. Bu nedenle, bir metindeki kavramları ortaya çıkarabilmek için yöntemli bir okumayla metin içinde iz sürmek gerekir. İzleksel eleştiri bu anlamda, kavramsal eleştiri olarak da kabul edilebilir. Yinelenen izlek, kimi zaman yananamlarla, simgelerle, örtük anlamlarla da oluşturulmuş olabilir. Dolayısıyla izlekler her zaman metnin yüzeyinde bulunmaz, çoğu zaman derin yapıda, örtük olarak yer alırlar. Bir yapıtta çoğunlukla birden çok izlek yer alır, yani her yapıt için bir izlekler bütününden söz etmek gerekir. Bu izlekler kendi aralarında bir bağıntı içindedir. Ancak izlekler her zaman sözcüklerle somutlaşmaz, kimi zaman örtük olarak, hatta bilinçaltı veya bilinçdışı ile ilişkili olarak da metinde yer alabilirler. Bu durumda, izlekleri ortaya çıkarmak için eleştirmenin dil kullanımlarına, insana ve dünyaya ilişkin bilgi ve gözlemlerinin sağlam temelli olması gerekmektedir, çünkü “izlek tüm bir “değerler dizgesi”ni taşır; böylece dünyanın tözleri “iyicil” ve “kötücül” durumlara ayrılır (Korkut, 2019: s.49).

İzlekçiler, edebiyat yapıtlarında belli izleklerin önemli ve ayrıcalıklı bir yeri olduğunu, yapıttaki bazı yapıların yaratıcı bilincin yolculuğuna işaret ettiğini düşünürler. İzlekçi eleştirmenlere göre yazar ve şairlerin yapıtlarını anlayabilmek için, onlarla birlikte, ama tersi yönde, onlar gibi düşünmek, düşlemek gereklidir (Fayolle, 1978: s.186). Dolayısıyla izlekçilikte hep gizli anlamın su yüzüne çıkarılması çabası söz konusudur.

İzlekçilik kuramının öncülerinden Gaston Bachelard yapıtlarını Aristo'nun izinde, dört temel element - toprak, su, hava, ateş- üzerine yoğunlaştırmıştır. Bu doğrultuda *La Psychanalyse du feu* (Ateşin Ruhçözümleyimi, 1938), *L'Eau et les Rêves* (Su ve Düşler, 1941), *L'Air et les songes* (Hava ve Düşler, 1943) gibi yapıtlar vermiştir. Bachelard bu evrensel temel öğelerden hareketle belli izleklere ulaşmıştır. Ancak daha sonra Bachelard dört elementin çok kısıtlayıcı bir alan oluşturduğunu düşünmüştür. Ayrıca bu elementler birbirleriyle bağlantılıdır ve birbirlerine karışabilir. Eleştirmen bu düşünceyle, imgelemin durağan değil, hareketli bir alan olduğu kanısına varmıştır. Asıl olarak, Bachelard'ın izlekçi eleştirisi bundan sonra başlamış ve başka eleştirmenlere de esin kaynağı oluşturmuştur. İmgenin tek başına bir değeri yoktur; imge, değerini belli bir anlam ağından alır (Yücel, 2007: s.83).

Diğer izlekçi eleştirmenlerden Georges Poulet *La conscience critique* (1971) (Eleştirel Bilinç) adlı eserinde izlekçi eleştiri anlayışını ortaya koyar. Öncelikle, eleştirmen hem yazarla duygudaşlık kurmalı hem de nesnel saptamalar yapabilmek için, yazarla ve yapıtla arasında eleştirel bir mesafe koymalıdır. Kendi deyişle, yapıt daha iyi inceleyebilmek üzere mesafeli olabilmek için yapıta iyice yaklaşmalıdır. Eleştirmen, yapıta duyduğu hayranlık ile yazarın niyetini ve yapıtına katmak istediği anlamı nesnel olarak çözümleme arasında sürekli gidip gelir. Eleştirmenin görevi, yapıtın anlamını yeniden oluşturmaktır; bu da bir sentez gücü gerektirir (Korkut, 2019: s.54).

İzlekçi eleştirmenler genel olarak her yazarın ya da şairin yeğlediği, defalarca kullanmaktan hoşlandığı, bir anlamda takıntılı sözcükleri (motifleri) ve izlekleri olduğunu düşünürler. Bunu yakalayabilmek için de iyi bir okumanın yanı sıra, yapıtla ve yazarla yakınlık, hatta özdeşlik kurmak gerektiğini söylerler. Eleştirmek için “hissetmek” ve “anlamak” gerekir. Bu nedenle, eleştirmenin edebiyat “duygu”sunun ve “bilgi”sinin derin ve sağlam olması, ayrıca eleştirdiği yazarın yapıtlarını dikkatle okumuş olması gerekmektedir. Poulet'ye göre, eleştiri için iki bilincin -yazarın ve okurun- birbirine yaklaşması, birbiriyle buluşması şarttır. Poulet, yazarın / şairin hissettiği heyecanı, yapıtın oluşmasını sağlayan

deneyimi yakalamak ister, ama bunu özyaşam öyküsünden hareket eden eleştirmenler gibi, yapıtta yazardan izler bulmak amacıyla yapmaz. Fransız izlekçi eleştirmen Jean-Pierre Richard da benzer biçimde yaratıcı bilinci ve yazınsal yaratımın nasıl doğduğunu anlamaya çalışır. Ancak, bunu yaparken “düşünce”den çok, duylardan, algılardan yola çıkar. İnsandan yapıta ulaşmayı hedefler. İmgelerle oluşan duyumsal deneyime, edebiyat yapıtında kullanılan dilin altında yatan örtük anlama ulaşmak ister. Richard yapıtı, yaratıcısının kişiliğini ortaya çıkaran bir yapı olarak değerlendirir. Böylece yazarın dünyayla ilksel temasını, o anda ne hissettiğini ve ne algılamış olabileceğini sorgular. Bu amaçla eleştirmen yapıttan yola çıkarak, yazarın derin duyarlılığına varmak ister; bu nedenle, yazarın her türlü yazısını gözden geçirir: taslaklar, karalamalar, yazışmalar, el yazmaları, düzeltmeler... Bunun ardından, yapıtın nasıl oluşturulduğunu, son biçimini aldığı, izlekler arasında bağıntılar kurarak keşfetmeye çalışır (Korkut, 2019: s.56).

Kırgız Hikâyeciliğinin Gelişim Evreleri ve Kasım Tınystanov'un Sanatçı Kişiliği

Avrupaî tarzda modern Kırgız hikâyeciliğini dönemin Tatar mekteplerinde öğrenim gören Kırgız yazar Sıdık Karaçev başlatmıştır. Ana dilinde yayınlanan bir gazete veya dergi olmadığı için ilk edebî çalışmalarını Tatar Türkçesiyle kaleme alıp yayımlatmıştır. Modern Kırgız edebiyatının ilk hikâyesi Sıdık Karaçev'in *Üylönüüdön Kaçtı* (Evlennemekten Kaçtı) adlı hikâyesidir. Bu hikâye Şubat 1919 tarihli *Kömek* gazetesinde Tatar Türkçesiyle yayınlanmıştır (Sadıkov, 1987: s.66). Hikâyede Tatar mektebinde yeni usul ile eğitim gören Sultan adlı gencin aldığı eğitimin etkisiyle geleneksel evlilik kurumuyla ilgili düşünceleri değişmiştir. Sultan büyükler tarafından hiç tanımadığı biriyle evlendirilmeye karşıdır. Köydeki eğitimsiz gençler onun bu tavrından hoşlanmazlar, Sultan gibi yeni sistemle eğitim veren Tatar mekteplerinde okuyan diğer gençler ise Sultan'ı destekler. Günün birinde ailesi onu evlendireceği sırada Sultan ortadan kaybolur. Bir süre sonra Rusya'dan bir mektup gönderir; eğitimine devam ettiğini ve çok mutlu olduğunu söyler. Karaçev gençlerin iradeleri dışında zorla evlendirilme geleneğini Sultan'ın ağzından eleştirir.

1919-1920 yılları arasında *Kömek* gazetesinde Sıdık Karaçev'in kaleme aldığı *Süygönüne koşula albadı* (Sevdiğine Kavuşamadı), *Armanduu eki caş* (Kederli İki Genç), *Isık-Köl boyunda* (Isık Göl Kıyısında), *Aldangan nur kızı* (Aldanan Nur Kızı), *Kükük menen Zeynep* (Guguk ile Zeynep) adlı hikâyeleri Tatar Türkçesiyle yayınlanmıştır. Karaçev'in dikkat çeken hikâyelerinden *Süygönünü Koşula Albadı* (Sevdiğine Kavuşamadı) adlı hikâyede başkahraman Zuura yeni usulle eğitim veren bir mektepte okumaktadır. Kendisi gibi yeni sistemle öğrenim gören Çolponbay adlı delikanlıya âşık olur. Çolponbay ve Zuura birbirini severler. Ancak Zuura'nın ailesi kızını yetmiş yaşındaki zengin Acı'ya vermek isterler. Acı'nın zaten birkaç eşi vardır. Zuura'yı Acı'ya verecekleri gün Zuura sevdiği delikanlıya kaçır, ancak amacına ulaşamaz ve bir dağ sırtında aç kurtlar Zuura'yı parçalara ayırırlar (Mamıtbekov, 1982: s.148).

Söz konusu yıllarda Kırgız hikâyeciliğini başlatan yazarlar arasında U. Abdukaimov, K. Bayalinov, K. Cantöşev, K. Malikov, A. Tokombayev, C. Tülegabilov, O. Lapesov, K. Majikov, M. Bayçerikov, Z. Lapesova, İ. Maksutov, K. Bayazikov, A. Akunbayev, İ. Kudaybergenov, M. Elebayev gibi isimler yer alır.

Kırgız hikâyeciliğinin gelişiminde Mukay Elebayev'in müstesna bir yeri vardır. Elebayev, kendi çabasıyla okuma yazma öğrenmiş bir yazardır. 1916 Ürkün ayaklanmasında henüz 10 yaşında bir çocuktur ve Kırgız halkının yaşadığı bu büyük trajediye bizzat şahitlik etmiştir. Zorlu hayat şartlarından sonra 1924 yılında Isık Göl'de bulunan Tüp Ziraat Enstitüsü'ne girer ve ilk edebî faaliyetlerine burada başlar. Edebiyat dünyasına şiirle adım atan Elebayev kısa sürede edebî seviyesi yüksek hikâyeler kaleme almıştır. 31 Mart 1944 tarihinde savaşa katılmak zorunda kalan Elebayev 15 Mayıs 1944 tarihinde

cephede hayatını kaybeder (Sooronov, 1998: s.102). Elebayev hikâyelerinde dönemin yaşantısına eğilmiş, gördüklerini, başından geçenleri ve tanık olduğu olayları hikâyelerine konu etmiştir. Yazar “Ben gördüğümde başka bir şey yazmadım” derken bir yandan Sosyalist Realizm ilkesine sıkı bağlılığını ifade eder; öte yandan siyasi iktidarın buyrukları doğrultusunda hikâyeler yazmadığını söylemek ister. Yazarın hikâyeleri 1916-1943 yılları arasındaki Kırgız sosyal hayatını aksettirir. Mukay Elebayev 1936 yılında yayınlanan modern Kırgız edebiyatının ilk romanı *Uzak Col*'un yazarıdır (Aşlar, Söylemez, 2018: s.231).

İlk dönem Kırgız hikâyelerinde ağırlıklı olarak Çarlık Rusya dönemindeki adaletsiz hayat, sınıf mücadeleleri, kadın-erkek eşitsizliği, insan hak ve hürriyeti, anne ve babasız kalan çocukların eğitim görmek için verdiği mücadeleler, genç kızların sevdiği delikanlıyla evlenememesi ve para karşılığı yaşlı erkeklerle evlendirilmesi, cahillik ve feodalitenin olumsuz yanları işlenmiştir. İlerleyen yıllarda 1916 yılında cereyan eden Ürkün ayaklanması, 1930'lu yıllarda başlayan kolhozlaştırma faaliyetleri, eğitimin önemi, Sovyet devletinin ideolojik değerleri, topluma örnek olabilecek olumlu kahramanların faaliyetleri gibi konular hikâyelerde yer alır.

II. Dünya Savaşı yıllarında yazılan hikâyelerin neredeyse tamamı savaş konuludur. Sovyetler Birliği içerisinde yer alan halklar savaşın olumsuzluklarından dolayı zor günler geçirmişlerdir. II. Dünya Savaşı döneminde ve onu takip eden yıllarda yaşanan zorlukların edebî eserlere yansıdığı görülmektedir (Aydoğmuş, 2023: s.56). Savaşın Kırgız insanında ve toplumunda yarattığı acılar, Hitler Almanyasının canılığı, cephe gerisinde yaşanan trajediler hikâyelerde sık sık işlenir. Savaş sonrası kaleme alınan hikâyelerde ise zaferin getirmiş olduğu mutluluk ve Sovyet toplumunun yeniden inşası konusu hikâyelerde ele alınır. Böylece 1960'lı yıllara kadar Kırgız hikâyeciliği ağırlıklı olarak Sovyet öğretileri ve ideolojisi doğrultusunda gelişim göstermiş olur. 1960'lı yıllarda Cengiz Aytmatov'un başını çektiği ve Kırgız edebiyat çevrelerinde 'Altmışlıklar' olarak bilinen yeni sanatçı nesil Kırgız hikâyeciliğini dünya edebiyatıyla boy ölçüşecek seviyeye taşımıştır. 1960'lı yıllarda edebiyat sahnesine çıkan Aman Saspayev, Mar Bayciev, Murza Gaparov, Keneş Cusupov, Ernis Tursunov, Kasım Kaimov, Cunay Mavlyanov gibi yazarlar Kırgız hikâyeciliğini konu yelpazesi ve teknik açıdan oldukça geliştirirler. 1960-1980 arasında Kırgız hikâyeciliğinin *altın çağı* olarak nitelendirmek mümkündür. 1980'li yıllarda SSCB'de yaşanan sosyal ve ekonomik buhran eserlere yansısı da bu eserlerin büyük çoğunluğu bağımsızlıktan sonra yayınlanabilmiştir. Kırgızistan bağımsızlığını kazandıktan sonra yazarların büyük bir çoğunluğu hikâye türünde edebî faaliyetlerine devam etmişlerdir. Bağımsızlık sonrası Kırgız hikâyeciliğinde millî duygular ve Kırgız toplumunun yaşadığı sosyo-ekonomik sorunlar ele alınmaktadır. Günümüz Kırgız edebiyatında Kırgız sanatçıların en başarılı olduğu tür hikâyedir, denebilir. Yeni nesil Kırgız hikâyeciler arasında Asan Ahmatov, Beyşenbay Usubaliyev, Turusbek Madılbay, Kubatbek Cusupaliyev, Aydarbek Sarmanbetov ve Sultan Raev gibi yazarlar dikkatleri çeker.

Kırgız yazı dilinin ortaya çıkmasında, Kırgız kültürünün millî bir ruhla işlenip gelişmesinde çok büyük rol oynayan dilci, şair, dramaturg, çevirmen ve yazar Kasım Tınıstanov Isık Göl bölgesi, Balıkçı şehri, Çoktal kazası, Çırpıktı köyünde 1901 yılında dünyaya gelmiştir. “Tınıstan Molla” olarak tanınan babası Tınıstan Markatayuuu hayvancılık ve tarımla uğraşmakla beraber devrin şartlarına göre okuma yazma öğrenmiş ender Kırgız entelektüellerinden biridir. Kasım Tınıstanov okuma yazmayı babasından öğrenmiştir. Kasım Tınıstanov 1919 yılında Taşkent'teki Kazak-Kırgız Eğitim Enstitüsünde okumuş, yükseköğrenimini ise 1920-1924 yılları arasında aynı enstitüde tamamlamıştır. Kasım Tınıstanov, 1925-26 yılları arasında Kırgız Özerk Cumhuriyeti Akademi Merkezi yöneticiliği ve 1927-1930 yılları arasında Kırgız Özerk Cumhuriyeti Millî Eğitim bakanlığı görevlerinde bulunmuştur.

1931 yılının yaz ayında Kırgız Cumhuriyeti'nin Millî İlim Araştırmaları Enstitüsüne öğretim görevlisi olarak kabul edilen Tınystanov, adı geçen enstitüde 1937 yılının ağustos ayına kadar öğretim görevlisi, bölüm başkanlığı ve direktörlük (dekan) görevlerinde bulunmuştur. Enstitüde görevli olduğu yıllarda çoğunlukla Kırgız dilinin grameri, morfolojisi, imla kuralları ve ilmî terminolojisi ile alakalı çalışmalar yapmıştır. Bu dönemde Kırgız Pedagoji Enstitüsünde Kırgız dili okutmanlığı, 1932'de doçent, 1936'da profesör görevlerinde bulunan Tınystanov bütün bu işlerin yanı sıra 1932 yılının haziran ayında Kırgız Devlet Tiyatrosu Müdürlüğü görevinde bulunmuş ve bir yıla yakın bir zaman bu görevde kalmıştır (Cigitov, 2006: s. 50)

Kasım Tınystanov, Kırgızcanın yerel bir lehçe hüviyetinden çıkararak yazılı edebî dil olmasını sağlamış, Kırgızcanın hangi ağzının edebî dilde kullanılacağına karar vermiş, birçok gramer terimini bulmuş ve bu terimleri eserlerinde kullanarak Kırgızcada yerleşik bir dilcilik esasını oluşturmuştur. Kırgız dilcileri hâlâ Tınystanov'un ilk defa Kırgızcaya kazandırdığı gramer terimlerini kullanmaktadır (Cigitov, 1991: s.257).

Tınystanov'un hem edebî hem de ilmî çalışmaları, Kırgız yazı dilinin oluşması aşamasında bu dille vücuda getirilen eserlerin ilkleri arasındadır. Tınystanov Kırgız tarih kitaplarında Kırgız yazı dilinin kurucusu, Kırgız edebiyatının başlangıç eserlerini veren önemli bir yazar ve Kırgız Dil Bilimi ile ilgili ilk çalışmaları yapan bir bilim adamı olarak gösterilmektedir (Göz, 2020: s.43).

Kasım Tınystanov aynı zamanda çağdaş Kırgız edebiyatının şiir, tiyatro ve hikâye türlerinin ilk eserlerini kaleme almış önemli bir edebî şahsiyettir. Şair Tınystanov'un ilk şiirleri 1920'li yıllarda Taşkent'te çıkmakta olan Kazakça gazetelerde yayımlanmış, ilk şiir külliyyatı 1925'de *Kasım İrlarının Cıynağı* (Kasım Şiirlerinin Külliyyatı) adıyla Moskova'da basılmıştır. Bu şiirlerin on ikisini Kazakça, yirmi birini ise Kırgızca kaleme almıştır. Bu eser şairin tek şiir kitabıdır. Tınystanov özellikle Kazakça kaleme aldığı şiirlerde ezilen ve sömürülen Türkistan Türklerinin haklarını savunmaya gayret etmiş; özellikle, zengin, yaşlı erkeklere mal ve para karşılığında verilen genç kızların acılarına ortak olmuş, onların dertlerini kendine dert edinmiştir. Tınystanov, genç kızların özgürlüklerine kavuşmasını ve okumalarını istemiştir. Millî duygularla terennüm ettiği şiirlerde Kazak ve Kırgızlar için *Alaş* adını kullanmış ve *Alaş* halkının tarihteki en kötü günlerini Çarlık Rusya döneminde yaşadığını ifade etmiştir. Şair *Alaş* halkının, özellikle gençlerin okumaları ve çok çalışmaları gerektiğini sürekli dile getirmiştir. Şairin *Alga*, *Bayçeçekege*, *Isık Kölgö*, *Bulbulga*, *Ala Too*, *Kış*, *Toodo Tün*, *Gülsüz Bulbul Küni Cok*, *Kışkı Tündö*, *Cayloo*, *Caz* gibi şiirlerinde tabiatın çeşitli görünüşleri rengârenk imajlarla kaleme alınmıştır. Şaire göre insan ve tabiat ayrılmaz bir bütündür. İnsan ruhunun sonsuzluğu, yüceliği tabiat ile sıkı bir ilişki içindedir. Kasım Tınystanov'un millî duygularla terennüm ettiği şiirleri ise şunlardır: *Alaş*, *Castarga*, *Bulbulga*, *Manas Kümbözü*, *Kalemge* şiirleri ve *Janlı Murza* adlı poeması.

Dramaturg olarak Kasım Tınystanov 1930'lu yılların başında Kırgız dram tiyatrosuna müdür olarak atanmış ve bu dönemde *Akademiyalık Keçe* başlığı altında üç piyes kaleme almıştır (Cigitov, 1991: s.91).

Kasım Tınystanov Stalin döneminde Türkistanlı aydınlara uygulanan kıyım da 1938 yılında hayatını kaybetmiş, SSCB dağılana kadar eserlerinin yeniden basımı yasaklanmıştır. Tınystanov ile ilgili ilk ilmî konferans 17-18 Ekim 1991 yılında Bişkek şehrinde düzenlenmiştir (Cusayev, vd., 1991).

Kasım Tınystanov kaleme aldığı ders kitapları bünyesinde kullanmak amacıyla birçok metin kaleme almıştır. Bu metinlerin önemli bir kısmı değerler eğitimi kapsamında ele alınabilecek pedagojik ve didaktik metinlerdir. Bunun yanı sıra Kırgız folklorundan esinlenerek yazdığı veya direkt Kırgız

folklorundan aldığı metinler de bulunmaktadır. Tınıstanov'un kaleme aldığı söz konusu metinler arasında modern hikâye türü çerçevesinde değerlendirilebilecek iki hikâye bulunmaktadır. Çalışmada bu iki hikâye izlekçi eleştirisi bağlamında çözümlenmektedir.

Mariyam menen Köl Boyunda (Mariyam ile Göl Kenarında)

Kasım Tınıstanov'un kaleme aldığı *Mariyam Menen Köl Boyunda* (Mariyam ile Göl Kenarında) adlı hikâye ünlü Kırgız eleştirmen Salıcan Cigitov'a göre Kırgızca kaleme alınmış ilk hikâyedir (Cigitov, 1984: s.45). Hikâye Taşkent'te basılan *Cas Kayrat* adlı Kazakça gazetede 1924 yılında yayımlanır. Hikâye tabiat tasvirleri ile başlar. İlkbaharın tüm güzellikleri yavaşça kendi göstermeye başlamıştır. Akşama doğru hikâye kahramanı romantik genç bir tepenin başında Isık Göl'ü seyretmektedir. Isık Göl çarşaf gibi sakindir ve ilkbaharın göze hoş gelen manzaralarını aksettirmektedir. Isık Göl'ü çevrelemiş *boz üyler* gölü aksesuar gibi süslemektedir.

Hikâyede anlatıcı *ben* anlatıcıdır. Sözkonusu *ben* anlatıcı aynı zamanda Mariyam'ı seven romantik kahramanın kendisidir. İki genç birbirini sevse de bir araya gelemezler. Anlatıcı sık sık vakaya müdahale eder ve "Mariyam da hüznü, biraz hava almak için dışarıya çıktı. Başında kunduz derisinden başlık. Üzerinde yeşil bir elbise. İhtiyarlardan sıkılıp evinin arka tarafına dolandı. Mariyam'ın neden canının sıkın olduğunu ve dışarı çıktığını ben biliyorum." (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.77) diyerek okura sesini duyurur.

Mariyam hüznü gönlünü ikinci rüzgârıyla serinletmek istemektedir. Mariyam türlü düşüncelerle göl kenarına doğru gider ve gözlerini göle dikip uzaklara bakar. Hikâyede anlatıcı *ben* anlatıcı olmasına rağmen, tüm kahramanlarının içinden geçirdiklerini, gönlünde ve zihninde neler olduğunu tüm detaylarıyla görmektedir. Hikâyede anlatıcının Mariyam'a olan acıma duygusu sık sık okurun karşısına çıkar.

Romantik kahraman Mariyam'ın durumuna üzülür.

"Mariyam'ın hayatı düşüncelerimi kuşatıyordu. Geç oldu, herkes yattı. Ben de yattım, ama uyku gelmedi. Başımı zapteden Mariyam kaygısı beni hayal dünyasında oradan oraya savuruyor. Sanki karanlık bir yolda kalmış gibiyim. İçim içime sığmıyor. Hiçbir şey görünmüyor, her yer ve her şey kapkaranlık. Dolanıyorum, dolanıyorum, biçâre Mariyam'a yer arıyorum, fakat hiçbir yer bulamıyorum..." (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.78)

Hikâyede sesini duyduğumuz anlatıcı yer yer kendi düşüncelerini de tahkiyeye dâhil eder. Bu düşünceler aynı zamanda hikâyenin hüznü ve çile izleklerini de bünyesinde taşır. Romantik kahraman ya da *ben* anlatıcı uykusuz geçirdiği bu gecede, karanlığın derinliklerinden süzülen bir türkü işitir ve türküye kulak verir. Hikâyede çok sayıda hüznü türkü yer almaktadır. Feodal yapının sebep olduğu hüznü ve çile türküler üzerinden sürekli tekrar eden izlekler olarak karşımıza çıkar.

Kararıp közüñ moymolcup Kara gözlerin güzel görünür,
Kalıpka tartıp koygonsup, Kalıbı alımp koyulmuş gibi.
Kaygını başka salasın Keder baştan gitmiyor,
Karañğı tündö oygotup..." Karanlık gecede uyutmuyor beni. (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.78)

Türkünün sonunda romantik kahraman Karaçaç'ın sesini duyar. Karaçaç'ın sesi geldiğine göre bu türküyü söyleyen kişi Kurman olmalıdır. Kurman romantik kahramanın arkadaşısıdır ve o da Karaçaç'a aşiktir; ancak onlar da birbirlerini sevmelerine rağmen birbirlerine kavuşamayacaklardır. Romantik

kahraman türküyü dinleyip dışarı çıkar. Ay, karanlığı aydınlatmaktadır. Sesin geldiği yere doğru gittiğinde karşısına çıkan Karaçaç Mariyam'ın kendisini çağırdığını söyler. Karaçaç romantik kahramana yarın göç edecekleri için Mariyam'ın kendisiyle son bir kez daha görüşmek istediğini iletir. Romantik kahraman Karaçaç ve Mariyam'ın bir gün sonra ailece göç edeceğini duyunca çok üzülür. Kendisini beklemekte olan Mariyam'ın bulunduğu yere gider. Mariyam göl kenarında kumların üzerinde sessizce yürümektedir. Buluşma yerine yaklaşıncı Mariyam'ın hüznü türküsü duyulur, romantik kahraman durup türküyü dinler:

Ay carığı çaçkan tün,	Ay nuru dağıtan gece,
Düynönü türdöp başkan tün.	Dünyayı sarıp sarmalayan gece
Belgilüü cerden car kütüp,	Aynı yerde yârimi bekleye bekleye
Kaygılıu köñül taşkan tün.	Hüzünlü gönlümün dolup taşığı gece...
Car üçün çaştar süygön tün,	Yar için gençlerin sevdiğı gece
Cürökkö sırdı tüygön tün,	Yüreklere sırları saklayan gece
Bolcolduu mezgil keçikse,	Beklenen zaman keşke gecikse
Bir caktan köñül küygön tün.	Gönlün alev alev yandığı gece.
Carkıragan carık ay,	Parıl parıl parlayan ay
Caraşkan suluu saymaday,	Yakışmış güzel nakış say
Caş cürögü uyalçak	Genç kalbi utangaç mı utangaç
Caşınan beken kele albay.	Gözyaşlarından mı gelemiyor canım ay. (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.78).

Türkü biter bitmez romantik kahraman Mariyam'ın yanına gelir. Bu gece sevdalılar son kez buluşup tüm sırlarını ilk ve son kez açığa vuracaklardır. Göl kenarına otururlar, etraf sakindir. Mariyam sessizliği bozar. Hüznü sesiyle söze girer: “Şimdi seninle bu gece vakti burada sırlarımızı paylaşıyoruz. Yarın köyümüze göç ettiğimizde ben ne yapacağım?! Senden yarın ayrılınca halim nice olacak. Ben o adamla mı evleneceğim? Ne yapacağım?!” (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.78) diyerek ağlar. Delikanlı “Bakacağız Mariyam, sen korkma. Ölek de birlikte öleceğiz. İnsanlar bizi öldürecek değil ya, birlikte kaçalım, gidelim buralardan.” der, ancak Mariyam bu teklifi kabul edemez. Mariyam ağlar... Delikanlı ısrar eder, ancak Mariyam ana sütüne ihanet edecek, babasının başını öne egecek karakterde biri değildir. Gelenekler ve aile baskısı her türlü insan hürriyetinin üstündedir. Romantik kahraman Mariyam'ı ikna edemeyeceğini anlayınca konuyu değiştirir. Mariyam başını hüznü bir şekilde delikanlının dizlerine koyar ve türküsüne devam eder:

Altın nurun arttırıp,	Altın nurlarını çoğaltıp
Ay asmanda külgön çak,	Gökyüzünden gülümsediğı zaman
Ak beşikke catkınp,	Ak beşiğe yatırıp
Apa aldeylep süygön çak.	Annenin ninni söyleyerek sevdiğı zaman
Önümü çok özü boş,	Gelişimi yok kendisi boş
Öptü betten şamalday,	Öptü yüzümden bir yel gibi
Ötkön ömür öñsüz tüş,	Geçen ömür renksiz bir rüya
Ökünömün tabalbay.	Pişmanlık duyuyorum bulamadan

Atiñ düynö kuş bolsom,	Ah hayat, keşke kuş olsam
Azat için sayragan,	Özgürlük için ötüp duran
Asıl kölgö tuş bolsom,	Güzel gölün yanında olsam
Atır cıtı caynagan.	İtir kokusuyla dolup taşan
Cok, cok, a da kareksiz	Hayır hayır o da sevgisiz
Cugumu cok boş kıyal,	Aslı astarı yok boş bir hayal
Colum tuman dareksiz,	Yolum sisli adresi yok
Cönüm kayda sogular.	Nerelere giderim
Mahabbat şamın küydürsöm,	Aşk ateşini yaksam
Muzduu cürök canganday,	Buzlu yüreğın yanması gibi
Muńga tolo car süysöm,	Sıkıntıyla yar sevsem
Muńduu köñül bul kanday?	Kaygılı gönül bu nedir? (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.81)

Bu satırlar aynı zamanda kadın erkek eşitsizliğı ve kadere boyun eğme izlekleridir. Mariyam sevmediğı bir adamla evlendirileceğı için çok üzölmektedir. Gencecik yaşta bir hiç uğruna yitip gideceğı için kalbinde acı hissetmektedir. Adaletsiz hayat ve gelenekler geleceğini elinden almaktadır. Tan atmaya yakın Mariyam cebinden ipek mendilini çıkarıp tan rüzgârına doğru tutarak dalgalandırır ve ağlamaklı sesiyle bir türkü daha söyler:

Tañ ataarda salkın cel,	Tan atarken serin yel
Ubakıt dedi munu bil,	Zaman dedi bunu bil
Belegim mına berilçü	Hediyem işte verilen
Süygönüm seket koluñ ber.	Sevgilim canım elini ver
Uşul cerde cok kılğın,	Burada yok ediver
Cüröktö kalgan çer.	Yürekte kalan keder
Öbüşölük koştoşup,	Öpiüşelim vedalaşıp
Kadıрман seket beri kel.	Canım sevgilim beri gel. (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.82)

diyerek ipek mendilini delikanlıya hediye eder. Gençler vedalaşırlar. Tan atmıştır artık. Sabah göç başlar. Delikanlı Mariyam'ın göcünü bekler, gözleriyle onu uğurlar.

Hikâye burada sona erer. Yazar son satırda “Cana aytabız” (Daha devam edeceğiz) notu düşer. Hikâyenin bu ilk bölümü *Cas Kayrat* dergisinin 3. ve 4.sayısında yayınlanır. Hikâyenin sonuna *Kelgin* mahlası ve 1924 yılı, Mart-Nisan/Taşkent notları düşölmüştür. Kelgin, Tınıstanov'un süreli yayınlarda kullandığı mahlaslardan biridir ve muhacir anlamına gelir.

Edebî anlatılarda ben anlatıcı her şeyi bilip göremez, her şeyi bilip görme özelliğı o anlatıcıya aittir. Ancak Kasım Tınıstanov'un hikâyesindeki ben anlatıcı her şeyi bilip görmektedir. Yazarın burada teknik bir hata yaptığını belirtmek gerekir. Hikâye, Tanrısal bakış açısına sahip O anlatıcı ile anlatılması gerekirken ben anlatıcı ile kaleme alınmıştır. “Tanrısal bakış açısı” nitelemesiyle yer alan “bakış açısı” bir anlamda destandan romana intikal etmiş bir yöntemdir. Temel karakteri itibariyle ‘her şeyi bilme’ esasına dayanan bu bakış açısı, yazara geniş imkânlar sunmaktadır. (Tekin, 2016: s.46).

Anlaşıldığı üzere Tınıstanov ilk bölümü ilgili gazetede yayımlatmış, aradan belli bir zaman geçtikten

sonra hikâyenin ikinci bölümünü kaleme almıştır. Hikâyenin ikinci bölümünün hangi yayın organında çıktığıyla ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Hikâyenin ikinci bölümü “Mariyamlar göç edeli bir yıldan fazla oldu” cümlesiyle başlar. Bir süre sonra Mariyam’ın evlendirileceği haberi gelir. Anne ve babası romantik kahramanı çağırıp yaşlı olduklarını ve düğüne katılamayacaklarını söylerler. Romantik kahraman sevdiği kızın düğününe gidip onu kutlamak ve ailesinin gönderdiği hediyeleri vermek zorundadır. Yolda romantik kahraman aşk duygularını derinden duyumsayarak yol alırken Kurman adlı arkadaşına rastlar. Kurman ise kendi iradesiyle gitmektedir düğüne. Yolda Kurman romantik kahramana Mariyam ile onun aralarında geçenleri sormaya başlar. O da birbirlerini sevdiklerini söyler. Kurman duygulanıp “Herkes yaşadığı devrin kölesi, hangi kız anne ve babasının rızası olmadan sevdiğiyle kaçabilir, hangi delikanlı anne ve babası rızası olmadan malsız mülksüz sevdiğini alabilir.” diyerek sözü kendi durumuna getirir. Bu sözler aynı zamanda geleneklerin ve feodalitenin yoksul halka yaşattığı trajedi izleği olarak karşımıza çıkar.

Kurman da o köyden Aysa adlı kızı sevmektedir, ancak hiçbir zaman yârine kavuşamayacağını bilir. Hikâyenin ilk bölümünde Kurman’ın sevdiği kızın adı Karaçaç idi, ancak ikinci bölümde kızın adın Aysa’dır. Kurman kızı kaçırmak istese de kızın razı olmayacağını, anne ve babasının sözünden çıkmayacağını bildiğini ve tüm bunların yoksulluktan ve feodaliteden kaynaklandığını dile getirir. Kurman da yâri için bir türkü yakmıştır.

Elibiz cürdü biz caylap,	Halkımız yürüdü, biz yayladık
Artında cürdük biz zarlap,	Arkasından gittik biz ağladık
Akıldaş bolsok eken dep,	Akıldaş olsak bari diye
Azapka çıdap bel baylap.	Çileye dayanıp destek olduk

Kılçayıp karap bir külböy,	İkide bir dönüp bakıp hiç gülmeden
Kıynalğan candı bir bilbey,	Acı çeken bir kişiyi tanımadan
Kızdırıp öttün cüröktü,	Yaktın geçtin yüreğimi
Kıylaga cürdün sır berbey.	Çok gezindin hiç sır vermeden.

Artından tüşüp talıkpay,	Ardına düşüp yorulmadan
Azabın tartıp calıkpay,	Çilesini çekip usanmadan,
Arandan cürüp cetkende,	Zar zor gidip ulaştığımda
Ayırdı “coktuk” kabıltpay. s.89)	Ayırdı “yokluk” karşılaşmadan. (Bektenov, Erkebayev, 1991:

Nihayet Mariyam’ın köyü Süttü-Bulak’a gelirler. Köy düğün dolayısıyla kalabalıktır, gençler Koçkorbay’ın evine gelirler. Evin içi de oldukça kalabalıktır. Silan Ana ile selamlaşıp sohbet ederler. Silan Ana’nın sesi endişeli ve hüznüldür. Başköşede oturan iki kadından biri gençler gelir gelmez Mariyam’ın evleneceği adamın kendi kocası olduğunu fısıldar. Bu sırada kadınlar arasında bir tartışma başlar... Bir süre sonra gençler türkülerini yaksınlar diye konuşulur. Birden Karaçaç’ın yanık sesi duyulur:

Camandık işim çaşırğan,	Kötülük işimi gizleyen
Cardağı tunuk bulagım.	Yardaki berrak pınarım
Caşkılık işim aşırğan	İyilik işimi gösteren

Carooker biykeç inagım.	Sıcakkanlı bir hanımım
Cakında taştap cet curtka,	Yakında bırakıp yaban yurda
Caşında ketip barasın.	Genç halinde gidiyorsun
Catkırıp könböy turmuşka,	Hayata hiç alışamadan
Calinga canın salarsın. s.90)	Aevlere canını atıyorsun. (Bektenov, Erkebayev, 1991:

Türkü yakma sırası Ayşa'ya gelir. Ayşa akıp giden ömrü için hüznüldür. Şimdilerde ise kalbi endişeler ile doludur. Yanık sesiyle o da türküsünü söyler.

Kaptagan tuman kaygı, çer,	Kapladı kaygı ve dert sisi
Kantkentde baştan suyular.	Ne olursa baştan gider
Karargan közdön akkan sel,	Kan çanağı gözlerden akan sel
Kay zaman, kay kün tıylar?! s.90)	Ne zaman, hangi gün kesilir?! (Bektenov, Erkebayev, 1991:

Diğer kadınlar da kendi türkülerini söylerler, söylenen türkülerin büyük bir çoğunluğu Mariyam'ın gelecekteki çileli hayatı hakkındadır. Mariyam'ın zorlu hayatında neler yapması gerektiği öğütlenir. Bu türkülerin belki bir faydası dokunacaktır. Bu türkülerini yakan kadınların da iyi bir hayat sürdüğü söylenemez.

Türküler biter, Mariyam'ı uğurlama anı gelip çatmıştır. Evin içinde tekrar bir uğultu başlar. Kadınlar panik halde Mariyam'ı dışarı çıkarmak üzeredir. Dışarıda bekleyen erkekler "Kızı bir ata bindirin haydi!" diye seslenirler. Bu sırada iki delikanlı Mariyam'ın koluna girer ve onu zorla ata bindirirler. Mariyam'ın nazik kolları bu güce karşılık veremez.

Mariyam artık evden çıkmıştır... Mariyam ailesiyle, akrabalarıyla bu şekilde vedalaşır. Mariyam'ı artık zulüm, çile ve hüznün beklemektedir.

Hikâyenin son paragrafında metinde tekrar romantik kahramanın sesi duyulur. Romantik kahraman ve Kurman atlarını ot yemeleri için bırakır. Kuru otların üzerine teğelti serip uzanırlar. Geceyi orada geçirirler. Sabah şafak sökmek üzeredir. Köydeki uğultular hala dinmemiştir. Romantik kahramanın kafasında yüzlerce cevapsız kalmış soru bulunmaktadır. Tan yeli yüzlerini yalamaya başlar ve dünyadaki zulümden bahsedip ağlar. Tan yeli romantik kahramanın başındaki yüzlerce soruya tek bir cevap verir: "Yel... Herkes aldığı eğitimin ve içinde yaşadığı devrin kölesidir." (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.91) Tınıstanov bu satırlarla hikâyesini bitirir.

Hikâyede ana izlek kadın hak ve hürriyetidir. Mariyam ne aile içinde ne de toplumda söz sahibidir, bu sebeple sevmediği bir adamla evlendirilmektedir. Eserde hayat ile ilgili felsefi ve didaktik cümleler sık sık karşımıza çıkar. Mariyam ve romantik kahraman hikâyenin ana karakterleridir. Karaçaç, romantik kahramanın arkadaşı Kurman ve Mariyam'ın babası Koçkorbay ve annesi Silan hikâyede yan karakterler olarak yer alır. Hikâyede çevresel mekân olarak yer alan Taldı-Bulak ve Süttüü-Bulak köyleri Isık Göl civarındadır. Ancak muhteşem doğasıyla Isık Göl kahramanlar için labirentleşen (Korkmaz, 2015: s.83) bir mekândır. Isık Göl onları ezmek için üzerine yürüyen karşı güçlerin simgesel bir göstergesine dönüşmüştür ve kahramanlar kendilerini burada sıkıştırılmış ve hapsedilmiş hissederler.

Mariyam feodal yapının hayatını mahvettiği bir kadındır ve o dönemde benzer sıkıntılar yaşayan tüm

kadınların sembolüdür. Hikâyede tipik Sovyet propaganda unsurlarının bulunduğu söylenemez. Tınystanov hikâyesini kahramanların yaşadığı dönemdeki sosyal yapı, adaletsizlikler, kadın erkek eşitsizliği geleneklerin ve feodalitenin insanlara yaşattığı trajedi, kadınların toplumda söz hakkının bulunmaması, kadere boyun eğme, esaret, genç âşıkların kavuşamaması, hüznün ve çile izlekleriyle tahkiye eder. Tınystanov bu hikâyesiyle yeni nesil gençlere feodalitenin zararlarını anlatmaktadır. Hikâyede insanların özellikle gençlerin toplumda söz sahibi olma hakkının olması gerektiği, özellikle genç kızların başlık parası veya büyüklerin kendi aralarında yaptığı anlaşmalarla evlendirilmemesi gerektiği fikri işlenir.

Hikâyede en çok dikkat çeken unsur ise kahramanların söyledikleri türkülerdir. Mariyam ve Kurman hüznü türküler söylerler. Kahramanlar yaşayamadığı aşklarını ve feodal düzenin olumsuzluklarını türkülerle dile getirirler. Hikâyedeki her türkü bir izlettir ve bu türküler feodal yapıya karşı yükselmiş özgürlük haykırışları gibidir.

Kiçine Baatır (Küçük Kahraman)

Folklorik unsurlarla örülü hikâye Kasım Tınystanov'un 1924 yılında Arap harfleriyle kaleme aldığı Taşkent'te basılan "Okuu Kitebi" adlı ders kitabında yer almaktadır. Kasım Tınystanov'un "Mariyam Menen Köl Boyunda" adlı hikâyesinin dışında gerek süreli yayınlarda ve gerekse kaleme aldığı ilmî, kültürel ve pedagojik eserlerde kullandığı metinler arasında modern hikâye türüne yakın tek metin bu hikâyedir. Tınystanov'un, *Kiçine Baatır* (Küçük Kahraman) adlı hikâyesinde Ürkün ayaklanması ve akabinde meydana gelen olaylar masalsi bir üslupla tahkiye edilir. Ürkün ayaklanması Kırgız edebiyatında Mukay Elebayev'in *Uzak Col*, Aalı Tokombayev'in *Kanduu Cıldar*, Kasımalı Bayalınov'un *Acar*, Kasım Tınystanov'un *Akademiya Geceleri*, Sıdık Karaçev'in *Erksiz Kündördö*, Kubanıçbek Malikov'un *Azamattar*, Cusup Turusbekov'un *Acal Orduna*, Aytkulu Ubukeyev'in *Çır Döbö*, Tölgön Kasımbek'in *Kırgın*, Cumakadır Egemberdiyev'in *Kanat Han* gibi birçok esere konu olmuştur.

Kısa hikâyenin önemli özelliklerinden biri; insanların günlük hayatta da her an rastlayabilecekleri, birkaç dakikalık bir sahneyi ele alarak geniş anlamlara göndermeler yapacak şekilde yorumlayabilmesidir. Şüphesiz bu yorumlama ve geniş anlamlara gönderme yapma, ele alınan sahnenin sıra dışı oluşundan değil, sahneyi dikkatlere sunan bakış açısının ona yüklediği, onda gördüğü ve okura da göstermek istediği anlamdan ileri gelir. Yazar, belki de gerçek hayatta rastladığı sahneye hayal âleminde yeni ilaveler yapar. Onu bir anlatıcı vasıtasıyla okura sunarken nakledeceği gerçekliği vermek istediği mesaj için vasıta olan bir obje haline getirir. Hikâyede olsun, diğer anlatma esasına bağlı edebi metinlerde olsun kurmaca evreni oluşturan olaylar bize kendilikleri içinde değil, belli bir görüş içinden, belli bir bakış açısından sunulurlar. (Todorov, 2001: s.68).

Tınystanov Ürkün ayaklanmasından sonra Çin'e göç eden Kırgız halkının trajik hayat öyküsünü küçük bir erkek çocuğu üzerinden anlatır. Hikâyede küçük kahraman hep ön plandadır, Ürkün vakası hikâyede sadece bir fondur. Küçük kahraman Ürümçi'ye gittikten sonra orada hayatta kalma mücadelesi vermiş ve memlekete dönüşü sırasında gösterdiği cesaretle *kahraman* namı almıştır. Hikâyenin başında yazar onu herkesin bildiğini ve insanların bu kahramanlıklara hayran kaldığını dile getirir. Tınystanov, küçük kahramanın gerçek adının Mukaş olduğunu belirtir, "Eğer sizler küçük kahramanın hikâyesini dinlemek isterseniz; ben anlatayım. İşte küçük kahramanın hikayesi." (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.108) diyerek tahkiyeye başlar.

1916 yılı Kırgız halkına birçok kötülük getirmiştir. Bu seneyi Kırgız halkının hiçbir zaman unutmaması

gerekir. “Keneş (Sovyet) hükümetinden önce Nikolay adlı kılıcıdan kan damlayan zalim bir Çar vardı” (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.109) satırlarıyla Tıstanov Çarlık dönemini eleştirmeye başlar. Nikolay yani Rusya Çarı II. Nikolay Aleksandroviç yoksullardan nefret eden, zenginleri ise pek seven bir Çar’dır. Kırgızların güzel topraklarını işgal ederek ellerinden almış ve Kırgızları dağlara sürmüştür. Nikolay’ın askerlerine Kırgızların gücü yetmediğinden Çin’e kaçmışlardır. Binlerce Kırgız ölmüş, kan su olup akmıştır. Hikâyenin birinci ve ikinci bölümlerinde verilen bu bilgiler aynı zamanda ayaklanma ve Çarlık-Çin zulmü izleğidir.

Hikâyenin birinci ve ikinci bölümlerinde verilen bu tarihî bilgilerden sonra Tıstanov vakayı tahkiye etmeye başlar. Halk Çin’e göç ettiğinde Mukaş altı yaşındadır. Kız kardeşi Çolpon ise henüz dört yaşındadır. Mukaş’ın babası Çar askerleriyle savaşırken hayatını kaybetmiştir. Annesi iki çocuğunu alıp halkın arasına karışarak Çin’e göç etmiştir. Çin topraklarına ulaştıklarında Kalmukların Kırgızlara yaptığı zulüm Nikolay’ın zulmünü geçer. Mukaş ile Çolpon’u bir Kalmuk satın alır ve tüccar bir Çinliye beş som karşılığında satar. Mukaş’ın annesini ise kuma olarak bir Kalmuk alır. Çocuklarından ayrılan annesi çocuk özlemiyle yemeden içmeden kesilir ve bir süre sonra da vefat eder.

Hikâyenin dördüncü bölümünde Çinli tüccar Mukaş ile Çolpon’a Çin elbiseleri giydirip Ürümçi şehrine doğru yola çıkar. Mukaş anne ve babasını özler, fakat gururundan gözyaşlarını kız kardeşine hiçbir zaman göstermez. Yol uzundur, kabile çölleri aşar. Nihayet bir ay sonra Ürümçi şehrine ulaşırlar. Ürümçi büyük bir şehirdir. Nüfusun çoğunluğunu Çinliler oluşturmaktadır. Havası pıstır ve orada kımız ve ayran bulunmamaktadır. Çinliler kara çay ve tatsız tuzsuz bir çorba ile beslenmektedir. Mukaş ile Çolpon uzunca bir süre sıkıntı çekerler. Bir süre geçtikten sonra ikisi de Çince konuşmaya başlar. Çolpon bulunduğu yere uyum sağlamıştır. Mukaş ise halkını ve memleketini, özellikle de Ala-Too’yu çok özlemektedir. Her zaman Çolpon’a memleket hasretinden bahseder durur. Memleket özlemi izleğî hikâye kurgusunun ana ayaklarından birini teşkil eder. Zira Mukaş karşısına çıkan birçok engele rağmen memleket özleminin vermiş olduğu güçle memleketine dönebildiği için kahraman namını almıştır.

Aradan dört yıl geçtikten sonra ikisi de çok iyi Çince öğrenirler. Mukaş ticaret yapmayı öğrenir. Mukaş ticaret yaparken birçok Çin şehri görmeye fırsatı elde eder. Birçok insanla tanışıp insan sarrafı olur. Bir gün Mukaş’ı çok rahatsız eden bir olay gerçekleşir, kızkardeşi Çolpon’u Çinli bir delikanlıyla evlendirmek isterler. Mukaş, Çolpon’u yanına alıp memkelete dönmek ister. Çinlilerin uyuduğu bir sırada Mukaş Çinlinin kılıcını çalıp Çolponla ata binerek dört nala uzaklaşır. Şehirden çıkacakları sırada karşılarında bir muhafız çıkıverir:

“Sen kimsin? Dur! diye bağırır muhafız.

-Ben küçük kahramanım, diye cevap verir Mukaş.

-Geçirmem seni buradan, der muhafız.

Mukaş kılıcını çekip:

“Çin bizim halkımız değil,

Doğum büyüdüğümüz yer değil,

Senden korkup kaçacak

Bir adam değil küçük kahraman!” deyip muhafızı korkutup kaçıır (Bektenov, Erkebayev, 1991: s. 110).

Muhafız, Çin zulmünün sembolüdür, Mukaş’ın kılıcını çekmesi ve onu korkutması ise cesaret izleğidir. Mukaş’ın kahramanlığı gösterdiği cesarettendir.

Mukaş ve Çolpon yıllar önce birlikte geldikleri yolu unutmuşlardır. Mukaş ticaret yaptığı zamanlarda birçok yol öğrenmiş, birçok çöl görmüştür. Bu çöllerden birinde yola devam ederler. Çölde ilerlerken karşısına bir yılan çıkarır. Bu çok büyük bir yilandır. Yılan dilini çıkarıp iki kardeşi sokmak ister:

“-Nereye gidiyorsunuz? Çabuk geri dönün., diye tıslar yılan.

-Memlekete dönüyoruz, geri dönmeyiz, der Mukaş.

-Ben kaçakları Çin topraklarından çıkarmam, yutarım, der yılan.

Mukaş kılıcını kınından çıkarıp:

“Çin bizim halkımız değil,

Doğum büyüdüğümüz yer değil,

Senden korkup kaçacak

Bir adam değil küçük kahraman.” (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.111) deyip yılanın başını oracıkta keserir.

Mukaş ve Çolpon yolda birçok zorlukla karşılaşır, yiyecekleri biteceği zaman büyük bir nehre kavuşurlar. Bu sırada at ölür, yaya kalırlar. Şansları yaver gider, bahar mevsimi olduğundan civardaki kaz ve ördeklerin yumurtalarını bulurlar. İki kardeş yumurta yiyerek hayatta kalır. Bir gün sazlıkta dinlenirken sazların arasından bir pars görünür:

“-Kamışları neden ayırıyorsun, diye çıkışır pars.

-Kamış seninse, özgürlük benim, istedim ayırdım, diye cevap verir Mukaş.

-Senin gibi kaçakları Çin ülkesinden çıkarmam, der pars.

Mukaş hemen kılıcını çekip:

“Çin bizim halkımız değil,

Doğum büyüdüğümüz yer değil,

Senden korkup kaçacak

Bir adam değil küçük kahraman.” der (Bektenov, Erkebayev, 1991: s.112) ve kılıcını parsın boğazına dayar.

Pars pişman olup af diler. Mukaş parsa kendilerine memlekete sırtında götürmesini emreder. Pars çaresiz kabul eder. Pars gece gündüz yol alıp kardeşleri memleketlerine ulaştırır. Mukaş ve kardeşinin karşısına çıkan yılan ve pars engel izleğidir. Mukaş yılanın başını keserek onu ortadan kaldırır, pars ise onları vatanlarına kavuşturan bir güçtür. Bu güç Mukaş'a cesaretinden dolayı ödül olarak verilmiştir. Parsın onları vatanlarına götürmesi ise ödül izleğidir.

Memlekette Mukaş ile Çolpon akrabalarını bulur. Zaman Rus Çarı Nikolay'ın hükümdarlığının sona erdiği zamandır ve artık zulüm bitmiştir. Halk Mukaş ile Çolpon'un geri dönmelerine çok sevinir ve onların şerefine bir toy verilir. Atlar koşturular, pehlivanlar güreştirilir. Halk mutluluk içindedir. Bu toydan sonra Mukaş'ın namı *Küçük Kahraman* olur. Artık tüm ülke küçük kahramanı tanımaktadır. Onun hikâyesini bilmeyen yoktur.

Tınystanov, hikâyenin sonuna bir atasözü koyar: “El sağınbas er bolbos, cer sağınbas at bolbos.” (Halkı özlemeyen er olmaz, toprağı özlemeyen at olmaz) Hikâye bu atasözüyle son bulur. Fabl özellikleri de barındıran hikâyenin daha çok çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmesi yerinde olur. Hikâyede çevresel mekân Kırgızistan ve Çin topraklarıdır.

Ürkün ayaklanması esnasında ve sonrasında Kırgız halkı büyük acılar çekmiştir. Halkın büyük bir bölümü Çin'e göç etmiş, bir kısmı Sovyetler Birliği kurulduğunda tekrar ülkesine dönse de tüm bu gidiş-gelişlerde binlercesi hayatını kaybetmiştir. Hayatta kalanlar ise çok sıkıntılı günler geçirmişlerdir. Tınıstanov bu hikâyesiyle o dönemde yaşanan trajediye dikkat çekmekle birlikte küçük kahramanı Mukaş özelinde gençlere hayatın tüm zorluklarına rağmen mücadele edildiğinde başarıya ulaşmanın mümkün olduğu, gençlerin mücadeleden kaçmamaları gerektiği, gençlerin azim ve kararlılığı karşısında hiçbir gücün duramayacağı fikrini vurgulamaya çalışmaktadır.

Hikâye, ayaklanma, göç, Çarlık ve Çin zulmü, memleket özlemi, ticaret, cesaret, memlekete dönüş, dönüş esnasında bekçi-yılan-pars üçgeninde beliren engeller, ödöl ve millî kimlik izlekleri üzerine kurgulanmıştır. Küçük kahramanın karşısına çıkan her engele "Çin Benim halkım değil" diyerek millî kimliğini koruması dikkat çekicidir. Millî kimliğin korunması, geliştirilmesi ve yaşatılması Tınıstanov'un hem yazar hem de bir birey olarak en çok üzerinde durduğu izleklerden biridir.

Mukaş ve Çolpon'un memlekete döndükleri yıllarda Çarlık Rusya dönemi sona ermiş, yerine SSCB kurulmuştur. Sovyetler Birliği kurucu kadrosu Türkistan Türklerine birçok özgürlük vaadinde bulunduğu için insanlar mutlu ve umutludur. Mukaş ve kardeşi Çolpon tam da bu günlerde memleketlerine dönmüştür. Halk onlar döndüğü için bir kez daha mutlu olmuştur. Hikâyenin izlekler sıralamasına umut ve mutluluk izleğini de eklemek gerekir.

Sonuç

Kasım Tınıstanov'un kaleme aldığı hikâyelerde millî kimlik, aşk, sevgi, saygı, toplum baskısı, gelenekler, feodalite, genç kızların trajedisi, göç, Çarlık Rusya eleştirisi, Çin-Kalmuk zulmü, asimilasyon, vatan özlemi, hüznün, çile, ticaret, kahramanlık, folklorik unsurlar, kahramanların karşısına çıkan engeller, vatana dönüş, mutluluk ve umut izlekleri yer alır. Bu hikâyelerde örtük anlam olarak Çarlık Rusya eleştirisi, Çin-Kalmuk zulmü, Ürkün ayaklanması sonrası oluşan trajedi, insan hak ve hürriyetlerinin feodal dönemde olmaması, genç kızların bir nesne gibi alınıp satılması yer alır. Tınıstanov'un izlek ve örtük anlam olarak işlediği umut ve mutluluk Sovyetler Birliği devletinin Türkistan Türklerine verdiği vaatlerle ilgilidir. Sovyet devletini kuran Lenin ve arkadaşları Türkistan Türklerine özgürlük, adalet ve bağımsızlık vadettiği için dönemin birçok aydını bunu sevinçle karşılamış ve bu sevinci eserlerine yansıtmışlardır. Kasım Tınıstanov'un gerek bu iki hikâyesinde ve gerekse tarafımızca tamamı okunan diğer pedagojik ve didaktik metinlerinde bu umut ve mutluluğu görmek mümkündür. Esasen başlangıç aşamasındaki Kırgız hikâyelerinin neredeyse tamamında da söz konusu sürekli tekrarlanan kavramları başka bir ifadeyle izlekleri görebiliriz. O dönemin yazarları tek bir elden yazarcasına hep aynı konu ve izleklere hikâyelerinde yer vermiştir. Bu durum II. Dünya savaşı yıllarına kadar sürmüştür.

Kasım Tınıstanov Kırgız dili, edebiyatı ve kültürünün gelişimine birçok faaliyetiyle katkıda bulunmuş ve Kırgız gençlerinin temel ahlakî ve insanî değerlerle yetişmeleri için mücadele etmiştir. Tınıstanov'un ilmî ve kültürel çalışmaları onun 'homo soveticus' insan modeli oluşturmayı değil, millî ve evrensel değerlerle yetişmiş ideal bir nesil yetiştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Tınıstanov'un ders kitapları, ilmî eserleri ve dönemin süreli yayınları için kaleme aldığı metinler genellikle didaktik ve pedagojik metinlerdir. Bu metinler arasında iki metin modern hikâye niyetiyle kaleme alınmıştır. Tınıstanov kaleme aldığı bu iki hikâyeyle modern Kırgız hikâyeciliğini başlatmıştır. Kasım Tınıstanov tüm hayatı boyunca Kırgız millî kimliğini ön plana çıkaran ilmî ve kültürel çalışmalar yapmıştır. Kasım Tınıstanov milliyetçi tavırlar ve çalışmalar içinde bulunduğu gerekçesiyle Moskova'da bulunduğu sıralarda Kırgızistan'a çağrılmış ve 1 Ağustos 1937 tarihinde tutuklanmıştır. 5 Kasım 1938 tarihinde

SSCB Yüksek Askeri Mahkemesi Kasım Tınıstanov'a 1921 yılından beri milliyetçi Alaş-Ordo partisine üye olmaktan, burjuva milliyetçiliği yapmaktan ve Sosyalist-Turan partisine katılmaktan dolayı kurşuna dizilme suretiyle idam kararı vermiştir. İdam kararı 7 Kasım 1938 tarihinde infaz edilmiştir. 7 Kasım 1938 tarihinde Kasım Tınıstanov'un birinci ömrü bitmiş, ikinci ömrü başlamıştır...

Kaynakça

- Osmonakun İbraimov (2013) *İstoriya Kırgızskoy Literaturı XX Veka*. Bişkek.
- Artıkbayev, Kaçkınbay (2003) *XX. Yüzyıl Kırgız Edebiyatı Tarihi*. (Çev.Mayramkül Dıykanbayeva) Ankara: Bengü.
- Aşlar, Halit, Söylemez Orhan. (2018) "20. Yüzyıl Kırgız Edebiyatı". *Türk Dünyası Çağdaş Edebiyatları El Kitabı*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Aydoğmuş, Erdal (2023) *Karakalpak Yazarı Keñesbay Allambergenov'un Seçme Hikâyeleri (İnceleme-Metin-Aktarma)* Ankara: Bengü.
- Bektenov, A. & Erkebayev, Abdıganı. (1991) *Kasım Tınıstan uulu. Adabiy ıgarmalar*. Bişkek: Adabiyat.
- Cigitov, Salican (1982) *Körköm Söz Maseleleri*. Frunze.
- Cigitov, Salican (1984) *1920-Cıldardagı Kırgız Adabiyatı*. Frunze.
- Cigitov, Salican (1991) *Keçekinın Sabaktarı, Bögünküün Talaptarı*. Frunze: Adabiyat.
- Cigitov, Salican (2006) *Salican Cigitov ve Dünyası* (Haz. Orhan Söylemez ve Kemal Göz) "Kasım Tınıstanov". Bişkek: Manas Üniversitesi Yayınları.
- Cusayev, C., Abakirov, K., Mamıto, C. (1991) "Professor Kasım Tınıstan uulunun 90 cıldık maarekesine arnalgan respublikalık ilimiy-teoriyalık konferentsiya. 17-18 Oktyabr. Bişkek. KMU.
- Fayolle, Roger (1978) *La critique*. Paris: Armand Colin.
- Göz, Kemal (2020) "Kasım Tınıstanov, Hayatının Son Yılları ve İdam Edilmesi." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 13, Sayı: 16. DOI: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.677450>. ISSN: 1308-9196
- Korkmaz, Ramazan (2015) *Yazınsal Okumalar*. İstanbul: Kesit.
- Korkut, Ece vd. (2019) *Eleştiri Kuramları*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Mamıtbekov, Zayır (1982) *Kırgız Sovyet Cazma Adabiyatının Algaçkı Saamalıkları*. Frunze.
- Tekin, Mehmet (2016) *Roman Sanatı (Romanın Unsurları I)*. İstanbul: Ötügen.
- Sadıkov, A. Vd. (1987) *Kırgız Sovyet Adabiyatının Tarihi I*. Frunze: İlim Basması.
- Sooronov, Omor (1998) *Mukay*. Bişkek.
- Todorov, Tzvetan (2001) *Poetikaya Giriş*. (Çeviren: Kaya şahin) İstanbul: Metis.
- Yücel, Tahsin (2007). *Eleştiri Kuramları*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

15. Güney Türkistan Türkmenlerinin Kullandığı Alfabeler Üzerine Bir Değerlendirme¹

Nooryaghdi NOOR² & Sema EYNEL³

APA: Noor, N. & Eynel, S. (2024). Güney Türkistan Türkmenlerinin Kullandığı Alfabeler Üzerine Bir Değerlendirme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 310-324. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059350>

Öz

Yüzyıllardır Güney Türkistan'da varlığını sürdürdüğü bilinen Türkmen Türkleri, bölgede hakimiyet kuran devletlerin yürüttüğü siyaset, dinî, sosyal vb. sebepler dahilinde çeşitli alfabeleri kullanmışlardır. Özellikle uzun süre kullandıkları Arap alfabesinin, Türkmen Türkçesinin bilhassa ünlüler bakımından ses değerlerini karşılayamaması, alfabe üzerinde tartışmalara neden olmuştur. Bölgedeki Türkmen Türkleri, alfabede yaşanan sorunlara akılcı çözümler bulmak adına, 2000'li yıllardan itibaren alfabe reformunu gündeme getirmişlerdir. Bu yıllarda yapılan alfabenin ıslahı tartışmaları, genelde ünlüler üzerinde yoğunlaşmıştır. 2020 yılında yapılan son alfabe reformunda Türkmen Türkçesinin tipik ses özelliklerinden olan ünlü uzunluklarını gösteren bir işaretinin olmaması ve Türkmen Türkçesinin yapısına uymayan yabancı kökenli harflerinin kullanımının sürdürülmesi gibi bazı sorunların devam etmesi kelimelerin telaffuzunda ve anlamlandırılmasında sıkıntılara neden olmakta ve halkın eğitimine olumsuz etkide bulunmaktadır. Çalışmada, Güney Türkistan'da yaşayan Türkmen Türklerinin tarihî süreçte bölgede kullanmış olduğu tüm alfabeler ile reform yapılmış son Arap kökenli alfabe üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuş, Arap alfabesi temelinde gelişmiş bir alfabe kullanan diğer Türk gruplarının kullanmakta olduğu alfabeler incelenmiş ve bu alfabeler üzerinde karşılaştırmalı bir analiz yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde Güney Türkistan Türkmen alfabesinde tespit edilen sorunlar ve bu sorunların halk üzerindeki etkileri belirlenmiştir. Makale ile tespit edilen sorunlara akılcı çözümler bulmak amaçlanmış, bölgede mevcut siyasî ve sosyal şartlar dahilinde kullanılması zorunlu tutulan Arap kökenli alfabenin, millî bir niteliğe kavuşturulmasında uygulanabilecek esasların belirlenmesine katkı sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Güney Türkistan, Türkmen Türkleri, millî alfabe, alfabe reformu, Arap

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 2

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059350>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Doktora öğrencisi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı / PhD Candidate. Pa Pamukkale University, Institute of Social Sciences, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Denizli, Türkiye), **eposta:** nooryaghdi.noor90@yahoo.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9107-9380>, **ROR ID:** <https://ror.org/01etz1309>, **ISNI:** 0000 0001 1498 3798, **Crossref Funder ID:** 501100004214

³ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Pamukkale University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Denizli, Türkiye), **eposta:** seynel@pau.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8875-762X>, **ROR ID:** <https://ror.org/01etz1309>, **ISNI:** 0000 0001 1498 3798, **Crossref Funder ID:** 501100004214

alfabesi.

An Evaluation on The Alphabets Used by Turkmens of South Turkistan⁴

Abstract

Turkmen Turks, who are known to have existed in Southern Turkestan for centuries, used the Uyghur and Arabic alphabets within the scope of political, religious, social etc. reasons carried out by the states that dominated the region. The fact that the Arabic alphabet, which they used for a long time, did not correspond to the sound values of Turkmen Turkish, especially in terms of vowels, caused discussions on the alphabet. Turkmen Turks in the region have been bringing up alphabet reform since the 2000s in order to find rational solutions to the problems experienced in the alphabet. Discussions about the reform of the alphabet in these years generally focused on vowels. In the last alphabet reform carried out in 2020, some problems such as the absence of a sign indicating vowel lengths, which are typical sound features of Turkmen Turkish, and the continued use of letters of foreign origin that do not conform to the structure of Turkmen Turkish, cause difficulties in the pronunciation and meaning of words and have a negative impact on the education of the public. In the study, evaluations were made on all the alphabets used by the Turkmen Turks living in Southern Turkestan in the historical process and the last reformed Arabic-origin alphabet. In addition, the alphabets used by other Turkish groups that used an alphabet developed on the basis of the Arabic alphabet were examined and a comparative analysis was made on these alphabets. As a result of the analysis, the problems detected in the South Turkestan Turkmen alphabet and the effects of these problems on the Turkmens were determined. The aim of the article is to find rational solutions to the identified problems and to contribute to the determination of the principles that can be applied in giving a national character to the Arabic-origin alphabet, which is obliged to be used within the existing political and social conditions in the region.

Keywords: South Turkistan, Turkmen Turkish, National Alphabet, Reform, Arabic Alphabet.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 2
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 13.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059350>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Afganistan Türkmen Türkleri, 11. yüzyıldan itibaren Afganistan'da varlıklarını sürdürmektedirler. Yerli ve göçmen olarak ikiye ayrılan bölgedeki Türkmenlerden yerli olanlar, Selçukların Afganistan'da hâkimiyet kurmasıyla, 11. yüzyılın ilk yarısında Afganistan'ın Cüzcan ve Badgıs illerine yerleşir. Göçmen Türkmenler ise 1920 ve 1932 yılları arasında, Türkmenistan'da istikrarsızlığın devam etmesi, SSCB hükümetinin halka zulmetmesi ve dinî sorunlardan dolayı Afganistan'ın kuzeyine, Güney Türkistan'a göç eder (Fedaî, 1971: 1-2; İşçi, 1999: 4; Şahin, 2014: 140). Afganistan Türkmen Türklerinin büyük çoğunluğu Güney Türkistan'da ve özellikle Türkmenistan, Özbekistan ve Tacikistan sınırlarına yakın bölgelerde hayatını sürdürmektedir. Bugün Türkmen Türkleri, Afganistan'ın Faryab, Cüzcan, Belh, Kunduz, Badgıs ve Herat illerinde, dağınık olarak da Kabil'de, Baglan ilinin Çeşme-i Şiir ilçesinde, Helمند ilinin Nad Ali bölgesinde yaşamaktadırlar. Ayrıca Cüzcan iline bağlı Karkın ve Hamyab ilçesi ve Belh ilinin Şordepe ilçesinin nüfusunun tamamını Türkmen Türkleri oluşturmaktadır (İşçi, 1999: 4, Rasekh, 2015: 236-246). Türkmen Türkleri, yaşadıkları bölgede Özbek Türkleri ve Taciklerle yoğun etkileşim içerisinde. İletişimde oldukları Özbekler ile Taciklerin ve Afganistan'ın resmî dillerinden olan Darice'nin etkisiyle Türkmen Türkçesine Farsçadan ve Özbek Türkçesinden birçok kelime girmiştir. Bugün söz konusu bölgelerde yaşayan Türkmen halkı, hükümetin azınlıklara yönelik yürüttüğü siyasetin de bir sonucu olarak, sadece dilini değil kimliğini de kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Dil, bir milletin kimliğinin korunmasında en önemli unsurdur. Dilin korunması da millî bir alfabenin varlığı ile olur. İslamiyet'e geçiş ve Farsçanın etkisinin yanı sıra, Türkçenin bin yıllık bir süreçte Arap alfabesiyle yazıya geçirilmesi, Arapça ve Farsçadan birçok unsuru bünyesine almasıyla sonuçlanır. 1920-1932 Güney Türkistan'a geçiş sürecine kadar Türkmenistan'daki soydaşlarıyla aynı süreci paylaşan Türkmenlerin, Afganistan'a göç ettikten sonra dilinde Arapça ve Farsçanın etkileri daha yoğun görülmeye başlar. Ayrıca devlet idarelerinde ve okullarında resmî olarak Arap alfabesinin kullanılması, Farsça ve Arapça kelimelerin yanı sıra bunların yazımında kullanılan harflerin de Güney Türkistan Türkmen Türkçesine girmesine neden olur. Türkçenin yazı sisteminde binlerce yıldır kullanılan ve Türkçenin ünlülerini tam anlamıyla temsil edemeyen Arap alfabesi, Türkmen Türklerine ait sözlü edebiyat ürünlerini yazıya geçirmede ve Türkmen Türkçesine ait ses değerlerinin yazılı dilde ifadesinde yetersiz kalır. Türkmen Türkçesinin ses sistemini tam ve doğru karşılayan bir alfabenin ortaya konulması, bölge halkının sözlü ve yazılı edebiyat ürünlerinin yazıya geçirilmesinde büyük öneme sahiptir. Ayrıca dildeki ses değerlerinin tam olarak verilebilmesi, bölge halkının dili üzerine daha nitelikli çalışmalar yapılabilmesi ve yazılı eserlerin sayısının artmasında da önem arz etmekte, bu da bizi alfabe konusuna götürmektedir.

Güney Türkistan bölgesindeki Türkmen Türkleri, bugün Arap alfabesi temelinde geliştirdikleri bir alfabe kullanmaktadır. Alfabede, özellikle Arapça ve Farsçadan alıntılanan kelimelerde, bu dillere ait yazım özelliklerinin korunduğu görülür. Türkmen alfabesi bu bakımdan birden fazla dile ait kuralların işletildiği karışık bir alfabe niteliği göstermektedir. Alfabede Türkmen Türkçesinin ses sisteminde yer almayan, Arapça ve Farsça kelimelerin yazımında kullanılan “ع, ض” gibi harflerin varlığı dikkat çeker. Türkmen Türklerinin ağızında yer almayan bu seslerin yazıya geçirilmesi halk nezdinde sorunlara neden olmaktadır. Halkın okuryazarlığına olumsuz yönde etki eden bu alfabe, halkın aydınlanmasının önüne geçtiği gibi, gelecek nesillere bırakılacak yadigarlarda Türkmen Türkçesine has sesleri, özellikle de ünlüleri, yeterli düzeyde ifade edememektedir. Türkmen Türkçesinin ses ve yazım sistemini yansıtan millî bir alfabenin kabul edilmesi, bu lehçedeki sözlü ve edebî eserlerin en doğru şekilde yazıya aktarılmasını, halkın bu eserleri doğru ve kolay okuyabilmesini sağlayacak, bölge halkının gelişimini ve

eğitim düzeyini artıracaktır. Alfabenin millileştirilmesi, gelecek kuşaklara aktarılacak edebî eserlerde Türkmen Türkçesinin ses sisteminin tam ve doğru yansıtılmasını sağlayacağı gibi, bu alfabe ile yazılacak eserler, Türkmen Türkçesinin ses bilgisi üzerine yapılacak çalışmalar için, güvenilir bir veri kaynağı da olacaktır. Bu amaçla çalışmanın kapsam sınırına, Güney Türkistan'da 1932 dönemi sonrası bölgede yazılan eserlerde kullanılan alfabe dahil edilmiştir. Çalışmada, bölgede farklı Türk boyları tarafından kullanılan alfabedeki sorunları tespit edip bunlara çözüm bulabilmek ve millî bir Türkmen alfabesi ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Arap alfabesi temelinde geliştirilmiş bir alfabe kullanan Güney Türkistan Türkleri, Doğu Türkistan Uygurları, Güney Azerbaycan ve İran Türkmenlerinin kullanmakta olduğu alfabeler karşılaştırılmış ve bu alfabeler nitel araştırmaya dayalı doküman analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Araştırma, aşağıdaki sorular çerçevesinde şekillendirilmiştir:

- ❖ Güney Türkistan Türkmen Türkçesinin kullandığı alfabe bu lehçenin ses bilgisi özelliklerini tam yansıtıyor mu?
- ❖ Bu alfabe millî bir alfabe niteliği taşıyor mu?
- ❖ Millî bir Türkmen alfabesi oluşturulurken dikkate alınması gereken temel ilkeler ne olmalıdır?

1. Güney Türkistan Türkmenlerinin Tarihsel Süreçte Kullandığı Alfabeler

Türkler, geçmişten günümüze kadar pek çok alfabe kullanmışlardır. Türkçenin Türkler tarafından kaydedildiği ilk alfabe Göktürk yazısıdır. Göktürklerden sonra, devlet idaresini ele geçiren Uygurların gerek Moğolistan'da gerekse Turfan bölgesinde, çok farklı alfabeleri kullandıklarını yazılı belgeler sayesinde öğrenmekteyiz. 7-10. yüzyıllar arasında, Karadeniz'in kuzeyinde kurulan Hazar Devleti'nin (Hazar veya Karay Türkleri) ileri gelenlerinin Museviliği tercih ettikleri ve İbrani yazısını kullandıkları bilinmektedir. Orta Asya'daki Türkler ise İslamiyet'i kabul etmelerinin ardından Arap alfabesini kullanmaya başlamışlardır. Yaklaşık bin yıl kullanılan Arap alfabesi, 20. yüzyılın ilk yarısında Türkiye Cumhuriyeti ve SSCB Türk toplulukları tarafından terk edilmiş olsa da günümüzde Güney Türkistan'daki Türkmen ve Özbek Türkleri, Çin sınırlarındaki Doğu Türkistan'daki Uygur Türkleri, İran sınırları içindeki Türkmenler, Kaşkay ve Güney Azerbaycan Türkleri ile Irak ve Suriye'deki Türkmen Türkleri tarafından halen kullanılmaktadır (Şirin, 2020: 24-25). 17. yüzyıla kadar Uygur alfabesiyle eş zamanlı olarak kullanılan bu alfabe Türklerin en uzun süre kullandığı alfabedir.

Yazılı kaynaklara göre Türkmenler, Çağatay yazı dilinin oluştuğu dönemden *Mahtumkulu Firaki*'nin dönemine (18. yy) kadar Çağatay yazı dilini ve bu yazı dilinin alfabesi olan Arap alfabesini kullanmışlardır. *Mahtumkulu Firaki*, yazı dili devrimi yaparak, sadece Türkmen Türkçesinde eser vermeye başlamıştır. *Mehemmet Veli Kemine*, *Seyid Nazar Seyidi*, *Kurban Durdı Zelili*, *Molla Nefes* gibi Türkmen şair ve yazarların kendi eserlerinde devam ettirdiği bu yazı dili geleneğinin geliştirilmiş biçimi, bugün Güney Türkistan, Türkmenistan ve İran Türkmenleri arasında kullanılmaktadır. Türkmen yazı dilinin 10. asırdan 20. asra kadar cüzi reforma tabi tutulan Arap alfabesi ile oluşturulduğu görülür. Bunun açık ispatı da Türkmen Türkçesinin ilk ürünü olarak bilinen *Ali'nin Kıssa-i Yusuf* isimli eseri, Afganistan'ın Bedahşan ilinde doğan, 16. yüzyılda yaşamış Timur hanedanının büyük komutanlarından *Muhammed Bayram Han*'ın eseri, *Nur Muhammed Andalib*'in *Oğuznâme*'si ile diğer eserleri, *Vefayi*'nin *Revna'ul-islam* manzumesi, *Mahtumkulu Firaki*'nin babası *Devlet Mehmed Azad*'nin *Divan*'ı ve *Behişt-nâme*'si, *Mahtumkulu Firaki* ile diğer Türkmen şair ve yazarların eserleridir.

Türkmen Türkleri, tarihî süreçte kendi kültürlerini yaşatmak, kimliklerini ve bağımsızlıklarını korumak için, Rus Çarlığına karşı yirmi küsur yıl (1860-1884) çetin mücadeleler verirler. Özellikle Gök Tepe'de

ölüm kalım savaşı veren Türkmenler, 1884'te Rus Çarlığı'nın egemenliğini kabul etmek zorunda kalır. Rusların egemenliğine giren Türkmenler dil, din, kültür ve kimliklerine yönelik ağır baskılar altında kalır, her fırsatta bağımsızlık mücadelesine girerler de başarılı olamazlar. Bolşevik Devrimi'nden (1917) sonra, ilk yıllar hariç, artarak devam eden baskı ve eritme politikalarına karşı isyan eder ve çoğu zaman silahlı mücadelelere girerler. Bu dönemde Türkmenlerin birçoğu tutuklanır ve pek çoğu da Türkmenistan'ı terk etmek mecburiyetinde kalır (Özbay, 2012: 25). Bir kısmı ise Güney Türkistan topraklarına göç eder.

Türkmenlerin hangi alfabeleri kullandığı siyasî teşekkülde hangi devlete mensup olduklarıyla doğrudan ilişkilidir. Selçuklular, Timurlular ve Afşarlar dönemlerinde de bölgenin etkin unsurlarından biri olan yerli Türkmenlerin, bu dönemde bölgede hakimiyet kuran devletlerin sürdürdüğü dil planlaması dahilinde, Arap ve Uygur alfabesini kullandıkları bilinmektedir (Rasekh Yıldırım, 2015: 105).

Güney Türkistan'a 1920-1932 yılları arasında yerleşen göçmen Türkmenler, göç ettikleri Türkmenistan'daki soydaşlarıyla bir müddet ortak bir alfabe kullanır. Bilindiği üzere Türkmenistan'da 1923 yılına kadar Türklerin ortak alfabesi olan Arap alfabesi, 1923-1929 yılları arasında ise reform yapılmış Arap alfabesi kullanılır. 1923-1932 yılları arasında, Güney Türkistan'a göç eden Türkmenistan'daki bazı Türkmen boyları Arap alfabesiyle yazmayı sürdürürken, SSCB'nin bölgeye hâkim olduktan sonra uyguladığı politikalar neticesinde, Türkmenistan'da kalan Türkmen boyları önce Latin alfabesini, sonra da Kiril alfabesini kabul eder (Şirin, 2020: 25, 211-215). Fidaî'nin (1968) verdiği Türkmen Türklerinin, Güney Türkistan'a göç sürecinin 1920-1932 arasında gerçekleştiği bilgisinden hareketle, bu alfabeğe geçiş sürecini tamamlamadıkları söylenebilir. Nitekim, bölgedeki Türkmenlerin Arap alfabesiyle yazmaya devam ettiği, yazılı metinlerden de anlaşılmaktadır⁵.

Afganistan'da 19. yüzyılın ikinci yarısından 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar Türkmenlerin yok denecek kadar az kültürel faaliyetleri olmuştur. Bu dönemde, birkaç Türkmen halk şairi haricinde yazar ve dilecilere rastlamak çok zordur. 20. yüzyılın ikinci çeyreğinde sadece Çağdaş Afganistan Türkmen edebiyatının kurucusu *Devlet Geldi Fidaî*, gelişmemiş Arap Türkmen alfabesinde birkaç eser kaleme alarak yazılı edebiyata katkı sağlar. *Fidaî* de o dönemki hükümetin kültürel baskılarından ana dilinde yazdığı eserleri yayımlayamaz. 1978 yılından sonra, Afganistan'a basın yayın özgürlüğünün ve kültürel özgürlüğün gelmesiyle, devlet idaresinde Afganistan Bilimler Akademisi, Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı gibi Türkmen Türkçesi bölümleri açılır. Söz konusu bölümlerin bilimsel faaliyetleri ve *Abdulkerim Behmen*, *Abdulmecid İşçi*, *Abdulkerim Aydın*, *Abdulrahim Oraz*, *Şiir Muhammed Yengiş*, *Hoca Nefes Musaid*, *Abdulmecid Turan* gibi onlarca şairin, yazarın eserlerini Türkmen Türkçesiyle yazması ve neşretmesi, Afganistan Türkmen yazı dili ve alfabesinin gelişmesine büyük katkı sağlar (Rasekh Yıldırım, 2015: 182-183). Aralarında "Devlet Geldi Fidaî ve Onun Saylanan Eserleri" (Devlet Geldi Fidaî ve Seçilmiş Eserleri) (Karkın, 1982), "Şeçer-i Türkmeniye" (Türkmen Soyağıcı) (Fedaî, 1971), "Köngüller Sedasi" (Gönül Sesi) (Turan, 2001), "Kungul Sozee" (Gönül Sözü) (Turan, 1997), "Bagbustan" (Behmen, 2001), "Türkmen Görnişi Tarihdä" (Türkmen Görünümü Tarihte) gibi yazılı kaynakları sayabileceğimiz, bu dönemde yazılan ve neşredilen eserler, üzerinde reform yapılmamış Arap alfabesiyle yazılır. Bu eserlerden tespit ettiğimiz Arap kökenli Türkmen alfabesi şu şekildedir:

⁵ Bu dönemde Arap harfleriyle yazıldığı belirlenen eserler şunlardır: "Devlet Geldi Fidaî ve Onun Saylanan Eserleri" (Devlet Geldi Fidaî ve onun seçilen eserleri), "Şeçer-i Türkmeniye" (Türkmen Soyağıcı), "Köngüller Sedasi" (Gönül sesi), "Köngül Sözi" (gönül sözü), "Bagbustan", "Türkmen Görnişi Tarihdä" (Türkmen Görünümü Tarihte).

Tablo 1: 20. Yüzyılın İkinci Yarısında Kullanılan Güney Türkistan Sahası Türkmen Alfabeti

ص	ش	س	ژ	ز	ر	ذ	د	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب	ا	آ
ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ک	گ	ل	م	ن	نگ	و	ه	ء	ی	ی

20. yüzyılın ikinci yarısında neşredilen eserlerde Arap alfabesinin bazı kusur ve eksiklikleri içerdiği görülür. Bu dönemdeki en büyük sıkıntılardan biri, Arap alfabesinde karşılığı bulunmayan Türkmen Türkçesinin ayırt edici sesleri, özellikle ünlüleri ve uzun ünlüleri, belirten herhangi bir harfe ya da işaretle rastlanmamasıdır. Örnekleriyle birlikte bu ünlüler şu şekildedir:

- ❖ /a/ ünlüsü, söz başında /¹/ (medli elif), söz içinde /¹/ (elif) veya işaretsiz olarak, söz sonunda ise /^o/ (hemze) ile olmak üzere üç farklı işaretle gösterilmiştir: “آسیتده” *astında* (altında), “یار” *yār* (yar), “آلمه” *alma* (elma).
- ❖ /e/, /ä/ ünlüleri, söz başında her iki ünlü de aynı harfle, /¹/ (elif) ile, yazılmaktadır. Söz içinde ä ünlüsü /¹/ (elif) ile gösterilirken, /e/ ünlüsü /^o/ (hemze) ile yazılmaktadır. Bu ünlüler, söz sonunda ise aynı harfle yani /^o/ ile gösterilmektedir: “اشیتمک” *eşitmek* (duymak), “ارساری” *Ārsarı*, “دال” *dāl* (değil), “گره ک” *gerek* (gerek), “انه” *ene* (anne), “دویه” *düyä* (deveye).
- ❖ /o/, /ö/, /u/, /ü/ ünlüleri tek bir işaretle, /^o/ (vav) harfiyle gösterilmiştir: “اون” *on* (on), “وردک” *ördek* (ördek), “اون” *un* (un), “اوزوم” *üzüm* (üzüm).
- ❖ /ı/, /i/ ünlüleri için tek bir işaret, /^ı/ (ya) harfi kullanılmıştır: “ایر” *ir* (erken), “غیش” *gış* (kış), “یالانچی” *yalançı* (yalancı).
- ❖ Türkmen Türkçesinin tipik ses özelliklerinden olan ünlü uzunlukları ise yazıda herhangi bir işaret veya harfle belirtilmemiştir.
- ❖ Bu dönemde ünsüz seslerden artdamak n’si /ⁿ/ ve /^g/ harflerinin birleşimi olan /^{ng}/ işaretiyle gösterilmiştir: “تنگه” *teñe* (para), “انگ” *añ* (fikir, düşünce).

Afganistan Türkmen aydınları, 2000’li yıllarda kullandıkları Arap alfabesinin geliştirilmesi ve alfabede reform yapılması için toplantılar yaparlar. Nihayet, 23 Nisan 2006 tarihinde Afganistan Eğitim Bakanlığı’nın Telif ve Tercüme bölümünde yapılan toplantıda, önceki dönemlerde kullanılan alfabeyle /¹/ (açık e), /^u/ (ö), /^ü/ (ü), /^ı/ (ı/i) harfleri eklenir ve 38 harften oluşan geliştirilmiş Arap kökenli Türkmen alfabesi kabul edilir. Lâkin alfabenin kullanımı yaygınlaşmaz. Bu alfabeyle sadece, alfabe reformu için oluşturulan komisyonun sekreteri olan *Nasır Ullah Nasır*’ın kaleme aldığı “Türkmen Dil Desturuna Giriş” (Türkmen Dilbilgisine Giriş) adlı eserde rastlanmaktadır. Söz konusu alfabe şu şekildedir:

Tablo 2: 2006 Yılında Kabul Edilen Güney Türkistan Sahası Türkmen Alfabeti

ص	ش	س	ژ	ز	ر	ذ	د	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب	ا	آ
ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ک	گ	ل	م	ن	و	و	و	ه	ء	ی

23 Nisan 2006 tarihinde, Afganistan Eğitim Bakanlığı’nın Telif ve Tercüme bölümünde yapılan toplantıda, kabul edilen geliştirilmiş Arap kökenli Türkmen alfabesindeki kimi harfler iki ünlü sesi karşılarken, kimi ünlüler ise herhangi bir harfle gösterilmez. Örneğin; /ı/ ve /i/ ünlüleri tek bir işaretle (ی) gösterilirken, o ve u ünlüleri için ise ayrı bir işaret kullanılır, /^o/ işareti /v/ nin yanı sıra /o/ ve /u/ ünsüzlerini de karşılar. Ayrıca, Türkmen Türkçesinin ayırt edici seslerinden artdamak n’sine alfabede yer verilmez, sadece yazıda kullanılır. Ortaya atılan ve üzerinde reform yapılan, geliştirilmiş yeni alfabenin kullanımının yaygınlaştırılabilmesinin temel unsurlardan ve

yöntemlerinden biri de yayın organları, özellikle de televizyon kanallarıdır. Nitekim, bu dönemde ortaya konan alfabenin basın yayın organları tarafından halka duyurulmaması, alfabenin yaygınlaşmasına engel olur.

2011 yılında, Afganistan'ın Cüzcan Üniversitesi'nde Türkmen Türkçesi Bölümü'nün açılmasıyla, Arap kökenli Türkmen alfabesinin reformu konusu tekrar gündeme getirilir. Afganistan Türkmen dilcilerinden *Prof. Dr. Muhammed Salih Rasih Yıldırım* başta olmak üzere, Cüzcan Üniversitesi'nin Türkmen Türkçesi Bölümü hocalarının çabalarıyla, Türkmen Türkçesinin hemen hemen tüm ünlülerini gösteren bir alfabe oluşturulur. Türkmen Türkçesindeki ünlüleri gösteren harfler şu işaretlerle gösterilmiştir: /¹/ (a), /¹/ (e), /¹/ (açık e) /³/ (o), /³/ (ö), /³/ (u), /³/ (ü). Bu alfabeyle, özellikle ünlüleri gösteren harflerin kullanımına, çoğunlukla Cüzcan Üniversitesi'nin Türkmen Türkçesi Bölümü'nde yazılan ders kitapları, monografiler ve bu bölümden mezun olan öğrencilerin yazılarında rastlanmaktadır. Ayrıca *Abdul Rahim Katıbaş Ferzad*'ın (2015) "Hâzirki Zaman Türkmen Dilining Grameri" (Çağdaş Türkmen Dilinin Grameri), *Muhammed Salih Rasekh Yıldırım*'ın (2009) *Rasekh Sözlüğü (Türkmence Farsça)* ve doktora tezi (2016: 52) ve *Nooryaghdi Noor*'un "Türkmenistan Türkmencesi ile Afganistan Türkmencesinin Ses ve Şekil Bilgisi Bakımından Karşılaştırılması" (2020: 16) adlı eserlerde de bu alfabenin kullanıldığını görmek mümkündür. Bunun dışında Türkmen Türkçesi Bölümü'nün hocalarının ve öğrencilerinin yazılarının etkisiyle, genelde /¹/ (açık e), /³/ (ö), /³/ (ü), harflerinin birkaç eserde yer aldığı görülür. Söz konusu alfabe şu şekildedir:

Tablo 3: 2010 Yılında Kabul Edilen Güney Türkistan Sahası Türkmen Alfabesi

ض	ص	ش	س	ژ	ز	ذ	ر	خ	ح	چ	ج	ث	ت	پ	ب	ا	أ	آ
ي	ى	ء	ه	ؤ	و	و	ن	م	ل	نگ	گ	ق	ق	ف	غ	ع	ظ	ط

2010'lu yıllarda, Afganistan Türkmen dilcilerinden *Prof. Dr. Muhammed Salih Rasih Yıldırım* başta olmak üzere Cüzcan Üniversitesi'nin Türkmen Türkçesi bölümünün hocalarının çabasıyla, üzerinde ıslah yapılarak oluşturulan Arap kökenli Türkmen alfabesinde, /¹/ ve /¹/ ünlüleri haricinde, her ünlüye ayrı bir işaret türetilmiştir. Alfabede /¹/, /¹/ ünlüleri ile /y/ yarı ünlüsü tek bir harfle gösterilmiştir. Ayrıca "ñ" /نگ/ harfi, iki işaretle yani /ن/ ve /گ/ harfleriyle gösterilmiştir. Alfabede hem üç farklı ses tek işaretle karşılanmış hem de bir ses iki harfle işaretlenmiştir. Bu hususlar, alfabeyle yanlış okumalara açık ve öğrenilmesi zor bir alfabe niteliğine getirmektedir.

Afganistan Türkmen dilcileri, yazarları ve siyasî şahsiyetleri kullandıkları alfabenin geliştirilmesi, resmî ve yaygın bir hâle getirilmesi amacıyla tekrar bir araya gelmişlerdir. *Prof. Dr. Muhammed Salih Rasih Yıldırım* başta olmak üzere *Hudayberdi Cumanazar*, *Abdul Rahim Katıbaş Ferzad*, *Abdul Aziz Omar* gibi birkaç yazarın çabasıyla komisyon oluşturulmuş, birçok toplantı yapılmıştır. Komisyon üyelerinin ortak kararıyla, 41 harften oluşan, geliştirilmiş Arap kökenli Türkmen Alfabesi, Afganistan Bilimler Akademisi'ne sunulmuştur. Bu konuda, Afganistan Bilimler Akademisi'ndeki dil uzmanlarından oluşan komisyon üyelerinin görüşleriyle, Türkmen dilcileri ve yazarları tarafından sunulan Türkmen alfabesinde bazı değişiklikler yapılmış ve alfabenin son hâli, bilim kurulu tarafından 2020 yılında onaylanmıştır. Böylece Arap kökenli Türkmen Alfabesi, Afganistan'da resmî hâlini almış ve devlet kurumlarına bağlı Türkmen bölümleri ile yayınlarda kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde bu alfabenin, Afganistan Bilimler Akademisi ve Cüzcan Üniversitesi'ndeki Türkmen Türkçesi bölümünde yazılan makaleler, eserler ile *Tefekkür*, *Vatandaran* ve *Hamvatan* gibi dergilerde yer alan, Türkmen Türkçesiyle kaleme alınan makalelerde, Afganistan Eğitim Bakanlığı'nın okullar için hazırladığı Türkmen Türkçesi ders kitaplarında ve diğer devlet kurumlarında kullanılmaktadır. Ancak *Hudayberdi Cumanazar* gibi bazı Türkmen yazarları, bu alfabede yer alan artdamak n'sinin karşılığı olarak /³/

harfinin kullanımına karşı çıkmakta, yerine /ڤ/ harfinin kullanılmasının uygun olacağını savunmaktadır. Afganistan Devleti tarafından kabul edilen ve 41 harften oluşan bugünkü Arap kökenli Türkmen alfabesi şu harflerle gösterilmektedir:

Tablo 4: 2020 Yılında Kabul Edilen Güney Türkistan Sahası Türkmen Alfabesi

ا	ب	پ	ت	ث	ج	چ	ح	خ	د	ذ	ر	ز	ژ	س	ش	ص	ض	ط
ظ	ع	غ	ف	ق	ک	گ	ل	م	ن	ن	و	ؤ	ؤ	ؤ	ه	ی	ی	ي

Alfabe, Türk dünyasında olduğu gibi Afganistan Türkmen yazarları ve dilcileri arasında da tartışılmalı konulardan biridir. Afganistan Türkmen Türkleri, alfabelerindeki sorunlara en akılcı çözümü bulabilmek için komisyonlar kurmuş, toplantılar yapmış ve aralarında tartışmışlardır. Türkmen Türkçesinin ses sistemini tam olarak karşılayan bir alfabe oluşturabilmek için Türk dünyasında kullanılan, geliştirilmiş Arap alfabelerini gözden geçirmiş, bu alfabelerden yararlanmaya çalışmışlardır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ele alınan alfabenin ıslahı konusu, 2006 ve 2010'lu yıllarda da gündeme getirilmiş, alfabe üzerinde reform yapılmıştır. Bu dönemlerde kabul edilen alfabelerde daha önce dile getirilen sorunların devam etmesi, alfabenin ıslahı konusunu yeniden gündeme getirmiştir. Yapılan son reform ile bugün kullanılan alfabe, Afganistan Bilimler Akademisi tarafından 2020 yılında onaylanmıştır. Güney Türkistan Türkmen Türkçesinin ses sistemi göz önüne alındığında, bu alfabedeki kimi ünlü ve ünsüzlerin yazılışında bazı sorunların bugün de devam ettiği görülmektedir.

2020 yılında kabul edilen ve günümüzde kullanılmakta olan Güney Türkistan Türkmen Türkçesinin alfabesi, ünlü ve ünsüzleri bakımından şu şekilde değerlendirilebilir:

❖ /ā/ - /a/ ünlüsü, söz başında /ā/ (medli elif), söz içinde ve sonunda ise /a/ (elif) ile yazılır: “آت” *āt* (ad), “غارا” *ğara* (siyah), “وبا” *oba* (köy). Ancak bu ünlünün kısa ve uzun biçimlerinin aynı harfle yazılması, birincil uzun ünlülerin ve kelime ve eklerin birleşmesinden meydana gelen ikincil uzunluğun fark edilmesi ile ekin tespitinde bazı sorunlara neden olmaktadır: “اوبا” *oba* (köy) - “اوبا” *oba* (köye), “اتا” *ata* (dede) - “اتا” *ata* (dedeye). Örneklerde ikinci kelimelerin sonunda yer alan /ā/, birinci kelimelerden farklı olarak hem uzun telaffuz edilmekte hem de bir eki temsil etmektedir. Ancak kelimenin ekli ve eksiz hâli görüldüğü üzere aynı yazılmaktadır. Bu da kelimelerin yanlış telaffuz edilmesine ve yanlış anlamlandırılmasına sebep olabilmektedir.

❖ /ä/ - /ä/ ünlüsü, söz başında, içinde ve sonunda /ä/ (hemzeli elif) ile yazılmaktadır: “ادیک” *ädik* (çizme), “کادی” *kädi* (sebze ismi), “داری” *därä* (ilaca). Bu harfin söz başı, içi ve sonunda yazımında bir sorun yaşanmamakta, ancak kısa ve uzun hâlinin aynı şekilde gösterilmesi, kelimenin yanlış okunmasına ve yanlış anlamlandırılmasına neden olmaktadır.

❖ /e/ - /e/ ünlüsü, söz başında /e/ (elif), söz içi ve sonunda /e/ (hemze) ile yazılmakta, ancak çoğu zaman söz içinde gösterilmemektedir: “ارک” *erk* (özgür), “دوره دیجیتال” *döredicilik* (yaratıcılık), “یکه” *yeke* (tek). Ünlünün, söz içinde kullanılmasına dair herhangi bir kural da belirlenmemiştir. Güney Azerbaycan Türklerinin alfabesinde açık hecelerde gösterilen bu ünlü, Doğu Türkistan Uygur Türklerinin alfabesinde /e/ ile işaretlenmektedir. Bu ünlünün söz içinde kullanılmaması okumayı zorlaştırmakta, metnin yanlış okunmasına ve anlamlandırılmasına neden olabilmektedir.

❖ /o/ - /o/ ünlüsü, söz başında, Yeni Uygur Türkçesinde de benzer şekilde iki işaretle, /o/ ile yazılırken; söz içinde ise /o/ biçiminde gösterilmektedir: “اودون” *odun* (odun), “دون” *don* (ton, cübbe). Türkçe kelimelerde birinci heceden sonra ve kelimenin son ve açık hecesinde bulunmamaktadır. Alfabede sesin uzun ünlü hâlini gösteren herhangi bir işaret bulunmamakta, kısa ve uzun şekli aynı harfle gösterilmektedir.

❖ /اؤ/ - /ö/ ünlüsü, söz başında, Yeni Uygur Türkçesinde de benzer şekilde iki işaretle, elif ve hemzeli vavla /اؤ/, gösterilirken söz içinde sadece hemzeli vavla /ؤ/ yazılmaktadır: “اوردك” *ördek* (ördek), “تور” *tör* (odanın baş köşesi). Bu ses de diğer geniş yuvarlak ünlüler gibi ikinci hecelerden sonra ve kelimenin son ve açık hecesinde bulunmamaktadır. Alfabe sesin uzun ünlü hâlini gösteren herhangi bir işaret bulunmamakta, kısa ve uzun şekli aynı harfle gösterilmektedir.

❖ /او/ - /u/ ünlüsü, söz başında, Yeni Uygur Türkçesinde de benzer şekilde iki işaretle, /او/ biçimde gösterilirken; söz içinde /ؤ/ şekilde yazılmaktadır: “اون” *un* (un), “اولوس” *ulus* (millet). Bu ses de diğer yuvarlak ünlüler gibi ikinci heceden sonra ve kelimenin son ve açık hecesinde bulunmamaktadır. Alfabe sesin uzun ünlü hâlini gösteren herhangi bir işaret bulunmamakta, kısa ve uzun şekli aynı harfle yazılmaktadır.

❖ /اؤ/ - /ü/ ünlüsü, söz başında, Yeni Uygur Türkçesinde de benzer şekilde iki işaretle, /اؤ/ şekilde yazılırken söz içinde /ؤ/ ile gösterilmektedir: “اوزوم” *üzüm* (üzüm), “دوش” *düş* (rüya). Bu ses de diğer yuvarlak ünlüler gibi ikinci hecelerden sonra ve kelimenin son ve açık hecesinde bulunmamaktadır. Alfabe sesin uzun ünlü hâlini gösteren herhangi bir işaret bulunmamakta, kısa ve uzun şekli aynı harfle yazılmaktadır.

❖ /اي/ - /ı/ ünlüsü, söz başında, söz başında Yeni Uygur Türkçesinde de benzer şekilde, iki işaretle /اي/, söz içinde /ي/ ve söz sonunda /ي/ şeklinde yazılmaktadır: “ايسى” *ıssı* (sıcak), söz içi “دیز” *dız* (diz), söz sonu “اری” *arı* (arı). Alfabe sesin uzun ünlü hâlini gösteren herhangi bir işaret bulunmamakta, diğer ünlüler gibi kısa ve uzun şekli aynı harfle yazılmaktadır.

❖ /اي/ - /i/ ünlüsü, Yeni Uygur Türkçesinde olduğu üzere, söz başında iki işaretle (اي), söz içinde /ي/ ve söz sonunda /ي/ ile yazılmaktadır: “ایل” *il* (il, yurt), “گيجه” *gice* (gece), “ایري” *iri* (geniş). Alfabe sesin uzun ünlü hâlini gösteren herhangi bir işaret bulunmamakta, diğer ünlüler gibi kısa ve uzun şekli aynı harfle yazılmaktadır.

Afganistan Türkmen Türkçesinde, Arapça ve Farsça kökenli kelimelerdeki ünsüzlerin yazımı, söz konusu alıntı kelimelerin o dildeki imlasiyla dile alıntılanması bakımından dikkat çeker. Bu durum, Türkmen Türkçesinde tek bir sesle karşılana “z, t, s, h” seslerinin, Türkmen Türkçesinin ses sisteminde yer almayan ve karşılığı da bulunmayan, farklı harflerle gösterilmesine neden olur. Alfabedeki ünsüz harflerin sayısını artıran bu durum, alfabenin öğrenilmesini de zorlaştırmaktadır. Söz gelimi /ذ/, /ز/, /ض/, /ظ/ harflerinin /z/; /ت/ ve /ط/ harflerinin /t/, /ث/ ve /س/ harflerinin /s/ ile, tek bir ünsüze karşılık gelecek şekilde telaffuz edildiği görülmektedir. Bu ünsüzler dışında yazılışı halen sorun olarak görülen ünsüzlerin üzerinde tartışılması ve onlara akılcı çözüm bulunması gerekmektedir. Türkmen Türkçesinde imlada sorun yaşanan ünsüzler şu şekilde sıralanabilir:

❖ “/ب/ - /b/” ünsüzü, kelimenin her yerinde, hatta Arapça ve Farsçanın etkisiyle kelimenin sonunda da bulunmaktadır. Ancak Türkmen Türkçesinde kelimeler /b/ harfiyle bitmemektedir. Afganistan Türkmenleri /ب/ harfini, yabancı dillerin etkisiyle, kelime sonunda yazmalarına rağmen, genelde /p/ biçiminde telaffuz etmektedirler.

❖ “/د/ - /d/” ünsüzü, kelimenin her yerinde, /b/ harfi gibi Arapça ve Farsçanın etkisiyle kelimenin sonunda da bulunmaktadır. Fakat Türkmen Türkçesinde kelimeler hiçbir zaman /d/ harfiyle bitmemektedir. Afganistan Türkmenleri, /د/ harfini, yabancı dillerin etkisiyle, kelime sonunda yazmalarına rağmen, genelde /t/ biçiminde telaffuz etmektedirler.

❖ Afganistan Türkmen dilcileri tarafından “/ن/ - /ñ/” artdamak ünsüzünün yazılışıyla ilgili tartışmalar bugün de devam etmektedir. Kimi yazar ve dilciler /ñ/ ünsüzünün Afganistan Bilimler Akademisince kabul gören /ن/ harfiyle yazılmasından yanayken, kimileri Arap harfli eski Türk yazılı metinlerde ve günümüzde Yeni Uygur alfabesinde de yer alan /ڭ/ harfiyle gösterilmesini

desteklemektedir. Bir kısmı ise bu harfin yazılışında kolaylık olduğunu düşünerek /ن/ ve /گ/ harflerinin birleşmesinden meydana gelen /نگ/ biçimde yazılması gerektiğini öne sürmektedir.

❖ “/ث/, /س/, /ص/ - /s/” ünsüzlerinden /ث/ ve /ص/ harfleri Arapça kökenli alıntı kelimelerde, س harfi ise Türkmen Türkçesine ait kelimelerde kullanılmaktadır: “اثر” *eşer* (eser), “صبر” *şabır* (sabır), “سن” *sen* (sen). Türkmen Türkçesinin ses sisteminde /س/ işaretiyle gösterilen /s/ sesi bulunmaktadır. Halk dilinde söz konusu sesler tek bir /s/ olarak algılanmakta ve telaffuz edilmektedir. Sesin farklı işaretlerle gösterilmesi, alfabenin öğrenilmesini zorlaştırdığı gibi millileştirilmesinin de önünde engel teşkil etmektedir.

❖ “/ذ/, /ز/, /ض/, /ظ/ - /z/” ünsüzlerinden /ذ/, /ض/ ve /ظ/, Arapça ve Farsça kelimelerin imlasında kullanılırken, Türkmen Türkçesine ait kelimelerin imlasında /ز/ işareti tercih edilmektedir: “ذليل” *zālil* (zavallı), “ضرور” *zeruret* (zaruret), “ظالم” *zālīm* (zalim), “زرچه” *zerçe* (serçe). Halk dilinde söz konusu sesler tek bir ses ile, /z/ olarak algılanmakta ve telaffuz edilmektedir.

❖ “/ت/, /ط/ - /t/” harflerinden /ط/ biçimine Arapça ve Farsça kelimelerde rastlanılırken, /ت/ ye Türkmen Türkçesine ait kelimelerde rastlanmaktadır: “طبيب” *tabib* (tebip), “احتياط” *ihtiyat* (dikkatli), “تيلكى” *tilki* (tilki), “غائبى” *gātib* (yoğurt). Halk dilinde söz konusu sesler tek bir ses ile, /t/ olarak algılanmakta ve telaffuz edilmektedir.

❖ “/ح/, /خ/, /ه/ (h)” harflerinin tamamına Arapça ve Farsça kelimelerin imlasında rastlanmakla birlikte Türkmen Türkçesine ait kelimelerin imlasında /خ/ ve /ه/ harfleri kullanılmaktadır: “حرمت” *hürmat* (saygı), “روح” *ruh* (ruh), “بخت” *baht* (şans), “هوا” *havā* (hava), “ياخشى” *yaħşı* (iyi), “هلى” *hele* (kadın), “هانى” *hamı* (nerede). Halk dilinde söz konusu seslerden kalın ünsüz olarak /ħ/, ince ünsüz olarak /h/ sesi kullanılmaktadır. Türkmen Türkçesinin ses sisteminde yer almayan /ħ/ sesinin ise halkın telaffuzunda yer almadığı görülmektedir.

Söz konusu Arapça ve Farsçanın ses sistemine ait ve Türkmen Türkçesinde karşılığı bulunmayan seslerin alfabede yer alması sadece alfabenin karmaşık bir hâl almasına neden oluşturmakla kalmaz, onun millileşmesinde de büyük bir engel teşkil eder.

2. Arap Harfleri Temelinde Geliştirilmiş Bir Alfabe Kullanan Türk Boyları ve Bu Alfabelerin Karşılaştırılması

İslamiyet'in kabulüyle kullanımı yaygınlaşan Arap alfabesi bugün farklı Türk grupları tarafından da kullanılmaktadır. Doğu Türkistan Uygur Türkleri, İran sınırları içerisinde yaşayan Güney Azerbaycan ve Türkmen Türkleri, Afganistan sahasında yer alan Türkmen ve Özbek Türkleri, bugün Arap harfleri temelinde geliştirdikleri bir alfabe kullanmaktadır. Çuvaş Türkleri hariç diğer Türk devletlerinin 1926 Türk Kurultayı'nda aldıkları kararlar bıraktığı Arap alfabesini, onların kullanmaya devam etmesinin çeşitli nedenleri vardır. İran ve Afganistan sahasındaki Türklerin devletin resmî alfabesi olması dolayısıyla kullanmak zorunda olduğu bu alfabeyi, Doğu Türkistan Uygur Türklerinin millî kimliklerini ve benliklerini, dil ve dinlerini korumak için kendi istekleriyle kullandığı bilinmektedir (Şirin, 2020). Türkçenin ses sistemini, özellikle de ünlülerini, karşılamada yetersiz olan bu alfabe tarihten günümüze üzerinde bazı değişiklikler yapılarak kullanılagelmiştir. Her Türk lehçesinin kendi söyleyiş özelliğine göre oluşturulan bu alfabelerin, ortak seslere sahip olduğu görülmekle birlikte, aralarında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Arap alfabesi temelinde geliştirilen bu alfabelerdeki ortaklık ve farklılıklar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 5: Arap Harfleri Temelinde Geliştirdikleri Bir Alfabe Kullanan Çağdaş Türk Lehçelerinin Karşılaştırmalı Alfabeti

Transkripsiyon Alfabeti	Güney Türkistan Türkmen Alfabeti	Doğu Türkistan Uygur Alfabeti	Güney Azerbaycan Alfabeti	İran Türkmen Alfabeti	Güney Türkistan Özbek Alfabeti
a	آ، ا	ئا	آ، ا	آ، ا	آ، ا
ä	أ	-	-	أ	-
e	ا، ء، ه	ئه	ا، ء، ه	ا، ء، ه	ا، ء، ه
b	ب	ب	ب	ب	ب
p	پ	پ	پ	پ	پ
t	ت	ت	ت	ت	ت
ş	ث	-	ث	ث	ث
c	ج	ج	ج	ج	ج
ç	چ	چ	چ	چ	چ
h	ح	-	ح	ح	ح
ḥ	خ	خ	خ	خ	خ
d	د	د	د	د	د
z	ذ	-	ذ	ذ	ذ
r	ر	ر	ر	ر	ر
z	ز	ز	ز	ز	ز
j	ژ	ژ	ژ	ژ	ژ
s	س	س	س	س	س
ş	ش	ش	ش	ش	ش
ş	ص	-	ص	ص	ص
z	ض	-	ض	ض	ض
ṭ	ط	-	ط	ط	ط
z	ظ	-	ظ	ظ	ظ
‘	ع	-	ع	ع	ع
ğ	غ	غ	غ	غ	غ
f	ف	ف	ف	ف	ف
ḳ	ق	ق	ق	ق	ق
k	ک	ک	ک	ک	ک
g	گ	گ	گ	گ	گ
l	ل	ل	ل	ل	ل
m	م	م	م	م	م
n	ن	ن	ن	ن	ن
ñ	ن	ئڭ	-	نگ	نگ

v	و	ۆ	و	و	و
o	اؤ، ۆ	ئو، و	اؤ، ۆ	اؤ، ۆ	اؤ، ۆ
ö	اؤ، ۆ	ئو، ۆ	اؤ، ۆ	اؤ، ۆ	اؤ، ۆ
u	اؤ، ۆ	ئو، ۆ	اؤ، ۆ	او، و	او، و
ü	اؤ، ۆ	ئو، ۆ	اؤ، ۆ	اؤ، ۆ	او، و
h	ه	ه	ه	ه	ه
y	ی	ي	ی	ی	ی
I	اې، ی	ی=ئ	ایه، ئ	ائه، ئ	ی=ئ
İ	ای، ی	ئی، ی	ای، ی	ای، ی	ای، ی

2.1. Ünlüler

- ❖ /a/ ünlüsünün yazımı tüm lehçelerde ortaktır; söz başında /¹/ (medli elif), söz içinde /¹/ (elif) ile gösterilir. Sadece Doğu Türkistan Türklerinin alfabesinde söz başında, diğer Türk lehçelerinden farklı olarak, hemze ve elif /¹/ ile gösterilmektedir.
- ❖ /ä/ ünlüsü, sadece Güney Türkistan Türkmen Türkleri ve İran Türkmen Türkleri arasında kullanılmaktadır. Güney Türkistan Türkmen Türkleri bu ünlü için hemzeli elif /¹/, İran Türkmen Türkleri ise üstünlü elif /¹/ kullanmaktadır.
- ❖ /e/ ünlüsü, Doğu Türkistan Türklerinin alfabesinde söz başında /ه/ , söz içi ve söz sonunda /و/ ile gösterilir. Diğer Türk boyları, bu harfi söz başında /¹/ (elif), söz içi ve söz sonunda /و/ işaretiyle yazmaktadır.
- ❖ /o/ ünlüsü, söz konusu boylar tarafından farklı işaretlerle gösterilen harflerendir. Güney Türkistan Türkmen Türkleri ve Güney Azerbaycan Türkleri söz başında /اؤ/, söz içi ve sonunda ise /ؤ/ işaretleriyle; Doğu Türkistan Türkleri söz başında /ئو/, söz içi ve sonunda /و/ ile; İran Türkmen Türkleri /او/, söz içi ve sonunda /ؤ/; Güney Türkistan Özbek Türkleri ise söz başında /اؤ/ ile söz içi ve sonunda /ؤ/ işareti ile göstermektedir.
- ❖ /ö/ ünlüsü, Doğu Türkistan Türklerinin alfabesinde söz başında /ئو/, söz içi ve sonunda ise /ؤ/ ile gösterilirken; diğer Türk boylarının alfabelerinde söz başında /اؤ/, söz içi ve sonunda /ؤ/ ile işaretlenmektedir.
- ❖ /u/ ünlüsünün söz konusu lehçelerde üç farklı yazımına rastlanmaktadır. Güney Türkistan Türkmen Türkleri söz başında /اؤ/, söz içi ve sonunda /ؤ/ ile; Doğu Türkistan Türkleri söz başında /ئو/ ile gösterirken; Güney Azerbaycan Türklerinin alfabesinde söz başında /او/ ile, söz içi ve sonunda ise /ؤ/ ile gösterilmektedir. Güney Türkistan Özbek Türklerinde ve İran Türkmen Türklerinde ise söz başında /او/, söz içi ve sonunda /و/ işaretleriyle gösterilmektedir.
- ❖ /ü/ ünlüsünü, Güney Türkistan Türkmen Türkleri ve Güney Azerbaycan Türkleri söz başında /اؤ/, söz içi ve sonunda /ؤ/ işaretleriyle, Doğu Türkistan Türkleri söz başında /ئو/, söz içi ve sonunda /ؤ/ işaretleriyle, İran Türkmen Türkleri söz başında /اؤ/, söz içi ve sonunda /ؤ/ işaretleriyle, Güney Türkistan Özbek Türkleri ise söz başında /او/, söz içi ve sonunda /و/ işaretleriyle göstermektedir.
- ❖ /ı/ ünlüsü, Güney Türkistan Türkmen Türkçesinde söz başında /اې/, söz içi ve sonunda ise /ی/, Güney Azerbaycan Türkçesinde söz başında /ای/, söz içi ve sonunda /ئ/ işaretleriyle, İran Türkmen Türkçesinde söz başında /اٚ/, söz içi ve sonunda /ئ/ işaretleriyle gösterilmektedir.
- ❖ Sadece Doğu Türkistan Türkleri ve Güney Türkistan Özbek Türkçesinde yer alan /é/ ünlüsü, /ی/ işaretiyle gösterilmektedir.

❖ /i/ ünlüsü, tüm lehçelerde aynı işaretle, söz başında /اـ/, söz içi ve sonunda /ى/ ile, gösterilmektedir. Doğu Türkistan Türkçesi, söz başında elif yerine hemze kullanılarak /ئى/ işaretiyle gösterilmesi bakımından diğer lehçelerden ayrılmaktadır.

2.2. Ünsüzler

Arap alfabesini kullanan Türk boyları arasında ünsüzlerin yazımı büyük oranda benzerdir. Sadece bazı ünsüzlerin yazılışında farklılıklara rastlanır.

❖ Güney Türkistan'da yaşayan Türkmen ve Özbek Türkleri, İran sahasında bulunan Türkmen ve Güney Azerbaycan Türkleri tarafından, Arapçaya has olan ث, ص, ذ, ض, ظ ve ط ünsüzleri kullanırken; Doğu Türkistan Türkleri kendi dil yapılarına uygun harfleri tercih ederek, Arapçaya has olan bu harflerin yerine /س/, /ذ/ ve /ت/ harflerini kullanmaktadırlar.

❖ /ñ/ harfini Güney Türkistan Türkmen Türkleri /ن/ ile harfiyle gösterirken, Güney Türkistan Özbek Türkleri, İran sınırları içerisinde yaşayan Türkmen ve Güney Azerbaycan Türkleri çift harften oluşan /نگ/ ile, Doğu Türkistan Türkleri ise Arap harfli eski Türk yazılı metinlerde de yer alan /ڭ/ ile yazmaktadır.

❖ /v/ ünsüzü, Arap alfabesini kullanan Güney Türkistan sahasında varlıklarını sürdüren Türkmen ve Özbek Türkleri, İran sınırları içerisinde bulunan Türkmen ve Güney Azerbaycan Türkleri aynı şekilde /و/ (vav) harfiyle yazarken, Doğu Türkistan Türkleri Arap harfli eski Türk yazılı metinlerde de yer alan /ڤ/ işaretiyle göstermektedir.

3. Sonuç ve Öneriler

Güney Türkistan sahasında varlıklarını sürdüren Türkmen Türkleri, tarihî süreçte bölgede hakimiyetini sağlayan devletlerin yürüttüğü siyasetin ve dil planlamasının bir sonucu olarak, Arap alfabesini kullanmışlardır. Türkmen Türkçesinin ses değerlerini tam karşılamayan bu alfabe, Türkmen Türkçesindeki kelimelerin telaffuzunda ve anlamlandırılmasında sorun yaşanmasına neden olmuştur. Bölgede yaşayan Türkmen Türklerinin kullandıkları alfabedeki sorunların giderilmesi adına yürütülen alfabenin ıslahı çalışmalarında, çoğunlukla ünlülerin üzerinde durulduğu, ünsüzlerin yazımında sadece artdamak n'sinde farklı görüşlerin olduğu gözlenmiştir. Güney Türkistan Türkmenlerinin 1932'den sonra kullandığı alfabeler ve Arap harfleri temelinde geliştirilmiş bir alfabe kullanan diğer Türk boylarının alfabeleri değerlendirilmiş ve mevcut Güney Türkistan Türkmen alfabesi ve bu alfabenin ıslahında bazı sorunların olduğu dikkat çekmiştir. Tespit edilen sorunların en önemlisi şüphesiz ünlülerin yazımında, bilhassa Türkmen Türkçesinin tipik ses özelliklerinden uzun ünlülerin herhangi bir işaretle gösterilmemesi hususunda olmuştur. Ayrıca Güney Türkistan Türkmen Türkçesinin yazı dilini zorlaştıran ve dil yapısına uymayan Arapçaya has harflerin kullanılması, kapalı /e/ nin söz başı, içi ve sonunda yazımında belli ve sabit bir kuralın olmaması, /ñ/ ünsüzünün Arap harfleri temelinde bir alfabe kullanan Türk boyları tarafından farklı işaretle gösterilmesi gibi hususlarda da sorunlar dikkat çekmektedir. Tespit edilen sorunların, her şeyden önce Türk dünyasında kullanılan mevcut alfabelerin değerlendirilmesi ve bu alfabelerin oluşturulmasında izlenen adımların belirlenmesi, sonrasında alfabenin ıslahında kullanılacak ilkelerin belirlenmesi ile çözümlenebileceği açıktır. Elde edilen veriler dahilinde, Güney Türkistan Türkmen alfabesinin ıslahı üzerine yapılacak çalışmalarda, şu ilkelerin gözden kaçırılmaması önemlidir:

- Güney Türkistan Türkmenleri müstakil bir devlete sahip değildir. Bu nedenle bağlı oldukları siyasî yapının resmi alfabesi (Arap alfabesi) temelinde oluşturacakları bir alfabe kullanmak

durumundadır. Söz konusu alfabenin Türkmen ses sistemini temel alan milli bir alfabe olması önemlidir.

- Türkmen Türkçesinde yer almayan, Arapça ve Farsça gibi yabancı dillerin ses sistemine ait harflerin alfabeden çıkarılması, Türkmen Türkçesinin yazı sistemine katkı sağlayacak, alfabenin geniş kitleler tarafından öğrenilmesini kolaylaştıracaktır. Alfabede dört farklı işaretle gösterilen /z/, üç farklı işaretle gösterilen /s/ sesleri, bölge halkının dilinde tek bir sesi karşılamaktadır. Halkın eğitimine ket vuran, yazı dili ve konuşma dili arasındaki bu farkın ortadan kaldırılmasında, diğer Türk boylarının alfabelerinde belirledikleri ilke, yol gösterici olacaktır.
- Türkmen Türkçesinin tipik seslerinden olan uzun ünlüleri ayrı işaretlerle göstermek alfabeyi kalabalıklaştıracak ve öğrenilmesini zorlaştıracaktır. Bu nedenle söz konusu ünlülerin kısa ünlülere eklenecek bir işaretle gösterilmesi bu sorunu çözecektir.
- Doğu Türkistan Türklerinin Arap harfleri temelinde oluşturduğu ses temelli alfabenin okuma anlamayı kolaylaştırdığı açıktır. Bu doğrultuda, Güney Türkistan Türkmen Türkçesi için de her sesin ayrı ve tek işaretle karşılandığı bir alfabe oluşturulması, bu alfabeyle yazılacak metinlerin, sadece günümüzde değil gelecek nesiller için de anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Bu hususta, diğer Türk boylarının alfabeleri de incelenerek ses temelli bir alfabe oluşturulmalıdır.
- Seslerin gösteriminde iki işaret kullanılmamalıdır. Bu doğrultuda artdamak n'si, /نگ/ şeklinde çift sesle gösterilmemeli, bu ses için Arap alfabesi temelinde tarihî ve çağdaş Türk lehçelerindeki karşılığı değerlendirilmeli ve ortak imlaya dayalı bir işaret kabul edilmelidir.
- Alfabe oluşturulurken Türk dilli halkların birliği ön planda tutulmalı, Arap alfabesini kullanan diğer Türk boylarının özellikle aynı coğrafyada yaşayan Güney Türkistan Özbeklerinin kullandığı alfabe incelenmeli, bölgedeki Özbek aydınlarıyla istişarede bulunularak her iki alfabedeki ortak sesler için aynı işaretlerin kullanımı tercih edilmelidir.
- Arap harfleri temelinde oluşturulmuş bir alfabe kullanan diğer Türk lehçelerinde, ünlülerin ve bu ünlülerin söz başı, söz içi ve sonundaki imlasının farklı olduğu görülmektedir. Söz konusu lehçelerdeki ortak ünlülerin aynı işaretle yazılması, Arap alfabesi temelinde de olsa, ortak bir alfabe oluşturulması bakımından önemlidir.

Kaynakça

- Behmen, A. K. (2001). *Bagbustan*. Elbiruni Leyzer Kempuz ve Perintiñ Peris Yayınları.
- Fedaî, D. G. (1971). *Şecere-i Türkmeniye*. Pakistan, Atak: Muhliszade Yayınları.
- Ferzad, A. R. (2015). *Hâzirkî Zaman Türkmen Diliniñ Grameri*. Mezar-ı Şerif: Suratger Yayınları.
- İşçi, A. M. (1999). *Afganistan Türkmenleri*. Meşhed.
- Karkın, N. M. (1982). *Devlet Geldi Fedai ve Onuñ Saylanan Eserleri*. Kabil: Afganistan Bilimler Akademisi Devlet Matbaası Yayınları.
- Noor, N., (2020). “Türkmenistan Türkmençesi ile Afganistan Türkmençesinin Ses ve Şekil Bilgisi Bakımından Karşılaştırılması”. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özbay, E. (2012). “Çarlık ve Bolşevik Ruslarına Karşı Türkmenistan Türkmenlerinin Bağımsızlık Mücadelesi”. *Türk Dünyası Araştırmaları* (201), 25-60. https://www.tdadergi.com/arsiv/201_Arastirma.pdf
- Rasekh Yildirim, M. S., (2009). *Rasekh Sözlüğü (Türkmençe Farsça)*. Kabil: Sahar Yayınları.
- Rasekh Yildirim, M. S. (2015). *The History and Culture of Turkmans*. Mezar-ı Şerif: Elezher Yayınları.
- Rasekh Yildirim, M. S., (2016). “A Study of the Turkmen Dialects of Afghanistan Phonology-Morphology-Lexicon Sociolinguistic Aspect”. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Berlin: der Kultur- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin.
- Şahin, S. (2014). “Ersarı Ağzına Dayalı Afganistan Türkmen Türkçesinin Kısa Grameri.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3(1), 138-152. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/136897>
- Şirin, H. (2020). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Turan, A. M. (1997). *Kungul Sozee*. Peshawar: Elbiruni Perinteng Peris Yayınları.
- Turan, A. M. (2001). *Kungular Sedasi*. Peshawar: Elbiruni Perinteng Peris Yayınları.

16. Özbek Atasözlerinde “Ölüm” Kavramına Bir Bakış¹

Mustafa Said ARSLAN²

APA: Arslan, M. S. (2024). Özbek Atasözlerinde “Ölüm” Kavramına Bir Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 325-345. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540039>

Öz

Milletlerin millî benliklerinin yansıması olarak ortaya çıkan sözlü ve yazılı eserler, ait oldukları milletin yaşam tarzları, tarihleri, hayata bakışları ve değerleri gibi konularda adeta bir hazinedir. Asırlar boyu süregelen hayat tecrübeleriyle ortaya çıkan bu zengin eserlerden en dikkat çekici olanlarından biri de şüphesiz atasözleridir. Atasözleri; bir milletin tecrübelerinin, dünya görüşlerinin, inançlarının, ortak tutum, düşünce ve davranışlarının sözlü edebiyat vasıtasıyla nesilden nesle aktarılmasını sağlayan bir hafıza niteliğindedir. Hayata dair izleri barındıran atasözlerinde ele alınan konuların sıklığı, ait olduğu milletin yaşamında ne kadar ön planda olduğuna göre değişiklik göstermektedir. İnsanoğlunun varoluşuyla birlikte varolan ölüm kavramına da atasözlerinde sıklıkla yer verilmiştir. Atasözlerinde ölümü çok fazla dillendiren ve yaşamlarında bu kavramı sürekli düşünen insanların diğer kavramlara göre ölüm kavramını daha sık kullanmaları, ölüme karşı duyulan korkunun açık bir kanıtıdır. Çünkü ölüm bilinmezliğe açılan bir kapıdır. Bilinmezlikle ortaya çıkan, insanları korkutan bu kavram, zaman zaman bir ceza, zaman zaman bir tehdit olarak atasözlerinde kendine yer bulur. Bu çalışmada Oğuz grubu Türk Lehçeleri dışında Türkiye Türkçesine en yakın olan lehçelerden Özbek Türkçesindeki atasözlerinde ölüm kavramı incelenecek ve bu kavramın Özbek Türklerinin yaşam tarzında, kültüründe nasıl karşılık bulduğu açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar kelimeler: Özbek Türkçesi, , Özbek Türkleri, atasözü, ölüm, halk felsefesi.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 5

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540039>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi, TÖMER / Kastamonu University, TÖMER (Kastamonu, Türkiye), **eposta:** msarslan@kastamonu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0640-747X> **ROR ID:** <https://ror.org/015scty35>, **ISNI:** 0000 0004 0399 5533. **Crossref Funder ID:** 501100008004

An Overview of The Concept of "Death" in Uzbek Proverbs³

Abstract

Oral and written works that emerge as a reflection of the national identities of nations are a treasure trove of subjects such as the lifestyles, history, outlook on life, and values of the nation they belong to. One of the most striking of these rich works that have emerged through centuries of life experiences is undoubtedly proverbs. Proverbs; It is a memory that allows a nation's experiences, world views, beliefs, common attitudes, thoughts, and behaviors to be transferred from generation to generation through oral literature. The frequency of the topics discussed in proverbs containing traces of life varies depending on how prominent they are in the life of the nation to which they belong. The frequent use of the concept of death in proverbs, which existed with the emergence of human beings, proves how effectively death exists in people's lives. The fact that people who talk about death a lot in proverbs and constantly think about this concept in their lives use the idea of birth much less is clear evidence of the fear of death. Because death is the door to the unknown. A concept that emerges with the unknown and scares people, finds its place in proverbs sometimes as a punishment and sometimes as a threat. In this study, the concept of death will be examined in the proverbs of Uzbek Turkish, one of the dialects closest to Turkey Turkish, other than the Oghuz group Turkish Dialects, and will try to explain how this concept corresponds to the lifestyle and culture of Uzbek Turks.

Keywords: Uzbek Turkish, Uzbek Turks, proverb, death, public philosophy.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 5
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 07.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-
Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540039>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

İlk örnekleri Türk Dilinin ilk yazılı kaynağı olan Orhun Abidelerinde karşımıza çıkan ve daha sonraki yazılı kaynaklarımızda da sıkça karşılaşılan atasözleri, birçok açıdan incelenmekte ve incelemeler sonucunda milletin tarihi, yaşam tarzı, hayat felsefesi, inanışları gibi konularda bize ışık tutmaktadır.

Atasözleri, atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırıp ve kalıplaşmış biçimleri bulunan, kamuca benimsenmiş özsözlerdir. Türklerde, yerleşmiş anlayışa göre atasözleri, millîdir, tanrı ve peygamber sözleri gibi ruha işleyen etki taşır, inandırıcı ve kutsaldır (Yılmaz ve Sarı 2015, s. 2).

Bir dilin sözvarlığı içinde yer alan atasözleri; bir toplumun bilgeliğini, dünya görüşünü, deneyimlerini ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözlerdir (Aksan 2004: 33; Doğan 2009: 87). Nesilden nesile aktarılacak günümüze kadar ulaşan atasözleri, daha önceki kuşakların yargılarını ve gözlemlerini genellikle dilsel bir imge şeklinde, yol gösterici birer kural olarak sunarlar (Sağlam 2001: 46). Atasözleri, toplumsal yaşantı içindeki bireylerin uymaları beklenen bir genel kural ya da bir düstur niteliğindedir. Bu nedenle de atasözleri, milletlerin karakterlerini, hayat karşısındaki tutumlarını ifade eder (Çobanoğlu 2004: 1).

Türkçede atasözü kavramı, Dîvânü Lugâti't-Türk'te Arapça mesel, Türkçe sav; Divan edebiyatında ve Osmanlıcada mesel, darbimesel sözcükleri ile karşılanmıştır (Aksoy 1993: 13, 14). “Azerbaycan Türkleri “atalar sözü”, Gagauzlar “söleyiş”, Özbekler “makal”, Uygurlar “makal”, Başkurtlar “makal, eytim, atalar süzi”, Kazaklar “makal, metel, nakıl”, Kırgızlar “makal-lakap”, Tatarlar “atalar süzi, makal”, Türkmenler “atalar sözi, nakıl”, Karakalpaklar “makal”, Kumuklar “atalar sözü”, Nogaylar “makal, takpak” olarak atasözünü adlandırmaktadır.” (Alkaya 2001: 58). Özbek Türkçesinde atasözü kavramını açıklamak için makal sözcüğü dışında “matal, nakl, zarbumasal, atalar sözi, hikmatli söz, aforizm, hikoyat, hikmat, burungilar sözi, maşoyihlar sözi” kelime ve kelime grupları da kullanılır (Mirzayev ve Sarimsoqov 1987: 15).

Özbekler, atasözlerine çok değer veren bir toplumdur. Bu önem, atasözlerinin zenginliğinden, çeşitliliğinden anlaşılabilir (Erdem 2022: 40). Özbek şairi Erkin Vahid, Özbek atasözleri hakkında şu ifadeleri kullanmaktadır: “Atasözleri bizim için asırların sedası, geçmişimizde aynı havayı teneffüs etme hissini uyandıran ölmez nutuk ve çağlar arası köprüdür. Hikmetli sözler (atasözleri), bilinmeyen şairlerin yürekleri, halk istidadının mesafe bilmez ışıklarıdır. Zulmün, husumetin ve haksızlığın göğsüne saplanan adalet kılıcıdır. Atasözleri hiçbir padişahın ilan etmediği ferman, hiçbir cumhurbaşkanının mühürlemediği kanun, hiçbir devlet tarafından yazılmayan anayasadır.” (Yoldaşev ve Gümüş 1995: 5).

Atasözleri üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında farklı metotlar kullanılarak sınıflandırma tercihleri yapıldığı görülmektedir. Yapı bakımından sınıflandırmalar, üretildiği ya da yayıldığı konum açısından sınıflandırmalar ve konusu bakımından sınıflandırmalar yapılan çalışmanın gereği doğrultusunda tercih edilmektedir.⁴

Özbek Türkçesinde atasözlerinin yer aldığı en kapsamlı kaynaklardan olan “O'zbek Xalq Maqollari (Mirzayev vd. 2019)” adlı eserde tespit edilen atasözleri konuları bakımından elli altı başlık altında sınıflandırılmıştır.

⁴ Atasözlerinin sınıflandırılması konusunda ayrıntılı bilgi için bkz: Atilla Kartal (2021). “Atasözlerinin Tasniflendirilmesi Üzerine Tematik Bir Yaklaşım: Antalya Örneği”. Karadeniz Araştırmaları. XVIII/72: 1031-1052.

Muhakkak ki insan hayatında bir şekilde var olan her şey atasözlerinde kendine yer bulmaktadır. Atasözleri hakkında yapılan tanımlar, araştırmalar, değerlendirmeler dikkate alındığında; bir kavramın bir millete ait atasözlerinde ne kadar çok kullanıldığı, bu kavramın o millet için ne kadar önemli olduğunu, o milletin hayatında bu kavrama dair inanışların çok olduğunu göstermektedir.

İnsan hayatının en önemli geçiş dönemlerinden olan ölüm, milletlerin sözcüklüğünde oldukça kapsamlı bir yer tutar. Dünyaya gelen bir canın belli aşamalar sonucunda dünyadan ayrılması ile bir bilinmezliğin başlangıcı olan ölüm, insanların yaşamlarında bıraktıkları iz değerinde atasözlerinde kullanılmıştır.

Geçiş döneminin ilki olan doğum, çoğunlukla mutlu bir olay olarak kabul edilmektedir. Dünyaya gelen çocuklar anne, baba ve akrabalar için bir sevinç kaynağıdır. Aileye katılan yeni birey, soyun devamı, ailedeki sayısal artışa katılan gücün ve dayanışmanın artması için önem arz etmektedir (Örnek 2000: 131).

Ölümün, toplumların inanış ve geleneklerinde, doğum ve düğün gibi bir geçiş değeri taşıdığı bilinmektedir (Boratav 1999: 194). En genel anlamıyla ölüm, "bir insan hayatının tam ve kesin olarak sona ermesi; ahiret yolculuğu, son, ebedî uyku, son yolculuk, emrihak, irtihal, memmat, mevt, vefat" (Türkçe Sözlük) olarak tanımlanmaktadır.

Geçmişten bu yana insanlar, ölüm karşısında takındıkları tutum ve davranışları, sözlü veya yazılı bir şekilde ifade etmiş; bu noktada ölümün türlü yanlarını vurgulayan atasözü, deyim, beddua/dua, ağıt, destan, efsane, masal gibi birçok edebi ürün meydana gelmiştir (Karaca 2000: 15).

Ölüm hem bir yok oluşu hatırlatması hem insanı, kendi sonunu düşünmeye itmesi hem de ölen kişiye olan yakınlık münasebeti nedeniyle insanlarda derin izler bırakan tıbbi, felsefi, dini ve sosyolojik açıdan ele alınabilecek bir olgudur (Duman 2012: 97). İnsanın var oluşuyla birlikte var olan ve insanda önemli izler bırakan ölüm, pek çok halk edebiyatı ürününde kullanılmıştır. Halkın doğal yaşantısının bir sonucu olarak ortaya çıkan bu ürünlerden biri olan atasözlerinde de ölüm kavramı, kimi zaman biyolojik olarak bir sonu kimi zaman bir tehdit unsurunu kimi zaman bir karşılaştırma unsurunu karşılamak üzere kullanılmıştır.

Orta Asya'nın ve Türk dünyasının kültür merkezi olarak adlandırabileceğimiz Özbekistan'ın birçok kültürün kesiştiği stratejik bir konumda bulunması sebebiyle kültürel açıdan dünyada çok mühim bir yeri vardır (Erdem 2022: 39). Türk dünyası için büyük önem taşıyan Özbekistan ve Özbek Türklerinin hayatlarında iz bırakan olaylardan esinlenerek oluşturdukları atasözlerinde sıklıkla yer alan ölüm kavramı da ilgi çekicidir.

Özbek atasözlerinde ölüm kavramının incelendiği bu çalışmada ölüm ve ölüme dair kavramlar kullanıldıkları atasözüne kattıkları anlam doğrultusunda aşağıdaki beş başlık altında değerlendirilmiştir;

1. Bir son olarak ölüm
2. Benzetme ve karşılaştırma aracı olarak ölüm
3. Kötü durumda kalmayı ya da ceza çekmeyi ifade etme aracı olarak ölüm
4. Zaman kavramı olarak ölüm

5. Farklı sözcüklerle karşılanan bir kavram olarak ölüm

Özbek Türkçesinde ölüm ve ölüm ile ilgili kavram içeren atasözleri tespit edilerek Türkiye Türkçesine aktarılmış ve yukarıda belirtilen başlıklara göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan atasözleri üzerine değerlendirmeler yapılmıştır.

1. Bir son olarak ölüm

Ölüm; ruhun bedenden ayrılmasıdır ki bu çoğunlukla “ruhun yükselerek gitmesi” şeklindedir. Bu sebeple de “uçmak, yükselmek, göğe çıkmak, bedeni terk edip gitmek” anlamındaki fiiller vasıtasıyla ölüm işaret edilir (Güner Dilek 2007: 182).

“öl-“ fiili, Türkçenin tarihî ve modern lehçelerinde sıkça kullanılmaktadır (Güner Dilek 2007: 182). Ercilasun’a göre “yükselmek” anlamındaki ör- ve ön- fiilleri ile “göğe yükselen, uçan ruh” anlamındaki “öz” kelimesi; “yükselmek, havalanmak” anlamındaki farazi bir *ö- fiiline dayandırılmaktadır (Ercilasun 2002: 47-48). Bu bağlamda *ö- fiili, Özbek Türkçesinde, o’l-, o’ltir-, o’ltilir- şeklinde kullanılmaktadır.

Ölüm her canlı için mutlak bir gerçektir. Canlıların bu gerçekten kaçması imkânsızdır. Yeryüzündeki bütün inanç sistemlerinde hayatın bir sonunun olduğuna inanılır. Bu son bazı inanç sistemlerinde sadece fizikî olarak gerçekleşse de mevcut düzenin yok olması olarak açıklanabilir.

Kutsal kitaplarda da yer aldığı gibi bu kaçınılmaz son her canlıyı muhakkak bulacaktır. Nitekim bu husustan “Her nefis ölümü tadacaktır (Âl-i İmrân 185. Ayet)” ayetinde de açıkça bahsedilmiştir.

Ko’pchilik bir mushtdan ursa, o’ldirar, / Bir burdadan bersa, to’ydirar. (Mirzayev vd. 2019: 22)
“Çoğunluk bir yumruk vurursa öldürür, / Bir parça ekmek verse, doyurur.”

Ko’p bir mushtdan ursa, o’ldirar, / Bir burdadan bersa, to’ydirar. (Mirzayev vd. 2019: 22) “Çok birer yumruk atsa, öldürür, / Bir parça ekmek verse, doyurur.”

Bersang – yeydi, ursang – o’ladi. (Mirzayev vd. 2019: 51) “Verirsen, yer; vurursan, ölür.”

Ilon o’z zahridan o’lmas. (Mirzayev vd. 2019: 81) “Yılan kendi zehrinden ölmez.”

Ilon o’lsa ham, zahri tishida qolar. (Mirzayev vd. 2019: 81) “Yılan ölse de zehri dışında kalır.”

Ajal olib kelsa yov, / O’ldir, berma hech ayov. (Mirzayev vd. 2019: 118) “Ecel getirirse düşman, / Öldür, verme hiç aman.”

Dushman o’lar, do’st qolar, / O’sma ketar, qosh qolar. (Mirzayev vd. 2019: 121) “Düşman ölür, dost kalır, / Boya gider, kaş kalır.”

Dushman o’ldirib oftobga tashlar, / Do’st o’ldirib – soyaga. (Mirzayev vd. 2019: 121) “Düşman öldürüp güneşe atar, / Dost öldürüp gölgeye.”

Bir boshga – bir o’lim. (Mirzayev vd. 2019: 134) “Bir başa bir ölüm.”

Bir kun – tug’lmoq, / Bir kun – o’lmoq. (Mirzayev vd. 2019: 134) “Bir gün doğmak, / Bir gün ölmek.”

O’zing uchun o’l yetim. (Mirzayev vd. 2019: 255) “Kendin için öl yetim.”

O’rta yo’lda oting o’lmasin, / O’rta yoshda – xotining. (Mirzayev vd. 2019: 317) “Orta yolda atın ölmesin, / Orta yaşta hatunun.”

Ot ko’rmagan ot ko’rsa, / Mina-mina o’ldirar. / Xotin ko’rmagan xotin ko’rsa, / Ura-ura o’ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 359) “At görmeyen at görse, / Bine bine öldürür. / Hatun görmeyen hatun görse, / Vura vura öldürür.”

Ot minmagan ot minsa, / Chopa-chopa o’ldirar. / To’n kiymagan to’n kiysa, / Qoqa-qoqa to’zdirar. (Mirzayev vd. 2019: 359) “At binmeyen at binse, / Koştura koştura öldürür. / Elbise giymeyen elbise giyse, / Vura vura eskidir.”

Xotini o'lgan qizli ovulga qarab yig'lar. (Mirzayev vd. 2019: 366) "Hatunu ölen kızlı köye bakarak ağlar."

Sulaymon o'ldi, devlar qutuldi. (Mirzayev vd. 2019: 374) "Süleyman öldü, devler kurtuldu."

Ikki marta o'lmaysan, / Bir martasidan qochib qutulmaysan. (Mirzayev vd. 2019: 434) "İki defa ölmezsin. / Bir defasından kaçıp kurtulmazsın."

Itga it o'limi. (Mirzayev vd. 2019: 434) "İte it ölümü."

Ovchuning o'limi – ovda, / Suvchining o'limi – suvda. (Mirzayev vd. 2019: 436) "Avcının ölümü avda, / Sucunun ölümü suda."

Och to'yar, yalang'och kiyar, o'lgan ketar. (Mirzayev vd. 2019: 437) "Aç doyar, çıplak giyinir, ölen gider."

Asrayman desa balo yo'q, / O'laman desa – davo. (Mirzayev vd. 2019: 484) "Korurum dese bela yok, / Ölüyorum dese deva."

Boy bo'lmasim bilibman, / Och o'ldirma, Xudoyim. (Mirzayev vd. 2019: 485) "Zengin olmayacağım öğrendim, / Aç öldürme, Allah'im."

Bugun bo'lsa ham shu o'lim, / Erta bo'lsa ham shu o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 485) "Bugün olsa da bu ölüm, / Yarınsa olsa da bu ölüm."

Qirg' yil qirg'in bo'lsa, / Ajali yetgan o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 489) "Kırk yıl kırgın olsa, / Eceli gelen ölür."

Otangni o'ldirganga onangni ber. (Mirzayev vd. 2019: 86) "Babanı öldürene ananı ver."

Otangni o'ldirganga yaxshilik qil. (Mirzayev vd. 2019: 86) "Babanı öldürene iyilik yap."

Shirin so'z o'likni ham tiriltirar. (Mirzayev vd. 2019: 108) "Tath söz ölüyü bile diriltir."

Ilmsiz kishi o'limga yaqin. (Mirzayev vd. 2019: 175) "Eğitimsiz kişi ölüme yakındır."

O'ldirsa ham, mard o'ldirsin. (Mirzayev vd. 2019: 192) "Öldürse bile, mert öldürsün."

Bilmaganga bit o'ldirish qiyin. (Mirzayev vd. 2019: 248) "Bilmeyene bit öldürmek zor."

Bo'ldiradigan ham xotin, / O'ldiradigan ham xotin. (Mirzayev vd. 2019: 305) "Olduran da hatun, / Öldüren de hatun."

Bepul kafan topilsa, o'lmaq kerak. (Mirzayev vd. 2019: 354) "Parasız kefen bulunsa, ölmek lazım."

Yomon ho'kizga shox bitsa, suzib o'ldirar, / Yomon odamga mol bitsa, urib o'ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 75) "Kötü öküzde boynuz çıksa, boynuzlayıp öldürür, / Kötü adamda mal olsa vurup öldürür."

Cem Zafer'in aktardığına göre (2019: 69-70) "Ölümün ve ölüme dair korkunun birey üzerindeki etkilerinden hareketle ölüm korkusunun psikolojik anlamda pek çok çalışmada tahlil edildiği görülmektedir. Bu korkuya dair yapılan tahlillerin genel anlamda birbirine benzerliği sebebiyle pek çok çalışmada psikolojik etkiler üzerinde durulmaktadır (Koç 2002: 338). Bu bağlamda ölüm korkusu konusunda akademik araştırmalarda genel anlamda üzerinde durulan boyutları;

- ölümün bilinmezliği nedeniyle ölüme dair duyulan korku,
- kişinin öldüğü zaman yalnız kalması nedeniyle ölümden korkması,
- kişinin yakın akraba çevresi veya ailesini yitirmesine dair duyduğu korku,
- ölüm anında kişinin acı çekmekten korkması,
- bireylerin kişisel olarak geliştirdikleri kimliklerini kaybetme korkuları,
- ölüm sonrasında bir Ahiret inancı nedeniyle cezalandırılmaya dair korku,

- öldükten sonra hayatta olan insanların başlarına gelebilecek durumlardan dolayı endişelenme nedeniyle yaşanan korku,
- kişinin öldükten sonra herhangi bir âleme geçmeme nedeniyle yok olmasından duyduğu korku şeklinde sıralamamız mümkündür (Karaca, 1997: 110).”

Özbek Türkçesinde incelenen atasözlerinde de ölüm korkusuna dair izler açıkça görülebilmekte ve kimi zaman bu korku tehdit olarak kullanılabilir.

- O'l, desang kampirga ham yoqmas. (Mirzayev vd. 2019: 117) “Öl desen ihtiyar bile beğenmez.”
- Botirdan o'lim ham qo'r qar. (Mirzayev vd. 2019: 135) “Bahadırdan ölüm bile korkar.”
- Sherning o'ligi ham ot hurkitar. (Mirzayev vd. 2019: 139) “Aslanın ölüsü bile at ürktür.”
- Qo'r qoq o'lmasdan burun o'lar, / O'likdan nima kutib bo'lar. (Mirzayev vd. 2019: 141) “Korkak ölmeden önce ölü, / Ölüden ne beklenebilir.”
- Qo'r qsa ham, qo'y o'ladi, / Qo'r qmasa ham, qo'y o'ladi. (Mirzayev vd. 2019: 142) “Korksa da, koyun ölü, / Korkmasa da, koyun ölü.”
- Qo'rquv o'limdan qutqarmas. (Mirzayev vd. 2019: 142) “Korku ölümden kurtarmaz.”
- Olarda – kirar jonim, / Berarda – chiqar jonim. (Mirzayev vd. 2019: 214) “Alırken girer canım, / Verirken çıkar canım.”

Ölüm fizikî açıdan bir sondur. Ölümsüzlük ise her ne kadar fizikî açıdan mümkün olmasa da kimi zaman anılarda yaşamak kimi zaman mertçe davranışlarda bulunmak sayesinde onurlu davranışlarla hatıralarda kalabilmektedir. Özbek atasözlerinde de onurlu davranışlarda bulunan insanların ölümlerine karşılaşmayacakları ve sonsuzluğa ulaşacakları belirtilir.

İncelenen Özbek atasözlerinde ölüm, insan yaşamının sonunu ifade ederken bazen de bir nesnenin bitişini simgelemek için metaforik olarak kullanılır. Bu metaforik anlamı sağlayan ise bu atasözünü kullanan milletin sosyo-psikolojik dünyasıdır.

- To'g'rilikka o'lim yo'q. (Mirzayev vd. 2019: 61) “Doğruluğa ölüm yok.”
- Asl odam hech o'lmas. (Mirzayev vd. 2019: 66) “Gerçek adam hiç ölmez.”
- Yomon o'ldi desa, ishon, / Yomonligini qo'ydi desa, ishonma. (Mirzayev vd. 2019: 75) “Kötü öldü deseler inan, / Kötülüğünü bıraktı deseler inanma.”
- Elchiga o'lim yo'q. (Mirzayev vd. 2019: 89) “Elçiye ölüm yok.”
- Yomonga o'lim yo'q. (Mirzayev vd. 2019: 117) “Kötüye ölüm yok.”
- Darmon bor yerda dard bo'lmas, / Erman bor yerda er o'lmas. (Mirzayev vd. 2019: 184) “Derman olan yerde dert olmaz, / Erman⁵ olan yerde er ölmez.”
- Mard o'lar, nomi qolar. (Mirzayev vd. 2019: 187) “Mert ölü, namı kalır.”
- O'lmagan qul oltin kosada suv ichar. (Mirzayev vd. 2019: 432) “Ölmeyen köle altın kâsede su içer.”
- Sinmasni kulol yasamas, / O'lmasni Xudo yaratmas. (Mirzayev vd. 2019: 487) “Kırılmayana çini ustası yapmaz, / Ölmeyeni Allah yaratmaz.”

Ölümün algılanışı insanın hayata bakış tarzına, inancına, yaşadığı hayatın şartlarına ve içinde bulunulan duruma göre değişiklik gösterir. Ölüm karşısında korkak ve karamsar olunabileceği gibi ölüm bir kurtuluş olarak görülebilir, hatta arzu edilebilir. Bazen de “bir avuç toprak olmak”, “yok olmak” ve “çürümek” olarak nitelendirilerek ölüme isyan edilir. Bazen ise ölüm, uzun bir rüyaya dalmak veya

⁵ Uzun ömürlü, toplu olarak yetişen, çiçekleri kokulu bir bitki.

ebediyen uyumak olarak değerlendirilebilir (Sağol-Yüksekkaya 2010: 5).

Ölüm çoğu zaman korkulan, kendisinden kaçılan ve mümkün olduğu kadar geciktirilmeye çalışılan bir kavram olsa da kimi zaman bir kurtuluş olarak karşımıza çıkar. İçinden çıkılmayacak bir durumda ölümün tek çare olduğu aşağıda verilen Özbek atasözünde karşımıza çıkar:

Iting yomon bo'lsa, o'tib qutulasan, / Oting yomon bo'lsa, sotib qutulasan, / Qo'shning yomon bo'lsa, ko'chib qutulasan, / Ering yomon bo'lsa, ketib qutulasan, / Fe'ling yomon bo'lsa, o'lib qutulasan. (Mirzayev vd. 2019: 82) "Köpeğin kötü olursa vurup kurtulursun, / Atın kötü olursa satıp kurtulursun, / Komşun kötü olursa göçüp kurtulursun, / Kocan kötü olursa ayrılıp kurtulursun, / Huyun kötü olursa ölüp kurtulursun."

"Büyük zarar veya yok olmaya yol açabilecek durum; muhatara" (TDK 2011: 2300) olarak anlamı açıklanan tehlike kavramı da ölümü çağrıştırır. Tehlikenin sonunda ölüm riski vardır. Tehlikeyi göze alan kişilerin de bir bakıma ölümü göze aldığı söylenebilir.

Ilonning o'lgisi kelsa, izda yotar. (Mirzayev vd. 2019: 81) "Yılanın ölesi gelse izde yatar."

Echkinning o'lgisi kelsa, cho'ponning tayog'iga suykanar. (Mirzayev vd. 2019: 169) "Keçinin ölesi gelse, çobanın sopasına sürtünür."

Parvonning o'lgisi kelsa, / Sham bilan o'ynashar. (Mirzayev vd. 2019: 409) "Pervanenin ölesi gelse, / Mumla oynadır."

2. Benzetme ve karşılaştırma aracı olarak ölüm

Ölmek fiilinden türetilen kelimeler yerine eski Türklerde çeşitli ifadelerin kullanıldığı bilinmektedir. Bu durum, bu kelimelerin tabu olarak algılandığının göstergesidir. Bu algılanış, ölümün istenmeyen yanına dikkat çekmektedir. Ölümden korkma, canlılar dünyasından göç etmenin verdiği tedirginliğin yanı sıra, ölü ruhun tekrar dünyaya dönerek geride kalanlara zarar vermesi düşüncesiyle de ilgili olabilir (Duman 2012: 102).

İnsanoğlunun bilinmezlikler sebebiyle korku duyduğu ölüm kavramının incelenen Özbek atasözlerinde sıklıkla bir karşılaştırma unsuru olarak kullanıldığı görülmüştür. Hayatın son evresi olan ölüm, karşılaştırılan unsurlarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymak için kullanılmıştır.

Eldan ayrilguncha, jondan ayril. (Mirzayev vd. 2019: 16) "Memleketinden ayrılacağına, canından ayrıl."

Yomon atalib tirik yurguncha, / Yaxshi atalib o'lgan yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 70) "Kötü olarak bilinip canlı olacağına, / İyi olarak bilinip ölmek iyidir."

Dushman uyida yashagandan / Do'st uyida o'lgan yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 121) "Düşman evinde yaşamaktansa / Dost evinde ölmek iyidir."

Dushmaningning o'limini tilaguncha, / Joningning sog'ligini tila. (Mirzayev vd. 2019: 122) "Düşmanın ölümünü dilemektense, / Canının sağlığını dile."

Do'stning ko'ngli qolguncha, / Dushmanning bo'yni uzilsin. (Mirzayev vd. 2019: 125) "Dostun gönlünün kırılmasındansa, / Düşmanın boynu kopsun."

Do'stning so'zi singandan, / Shaytonning bo'yni sinsin. (Mirzayev vd. 2019: 125) "Dostun sözünün kesilmesindense, / Şeytanın boynu kopsun."

Tiz cho'kib yashaguncha, / Tik turib o'lgan yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 138) "Diz çöküp yaşamaktansa, / Dik durup ölmek daha iyidir."

Nomard bo'lib ko'pga kirguncha, / Mard bo'lib o'lgan yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 189) "Namert olup kalabalığa karışmaktansa, / Mert olup ölmek iyidir."

Er yigitning so'zi o'lguncha, / O'zi o'lgani yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 292) "Erkek adamın sözü

ölmesindense, / Kendi ölümü iyidir.”

Yigitning sazasi o'lgandan / O'zi o'lgani yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 391) “Yiğidin sedasının ölmesindense / Kendi ölmesi iyidir.”

Nomussiz yurmoqdan nomusli o'lmoq yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Namussuz yaşamaktansa namuslu ölmek iyidir.”

O'rik yeb og'rigandan, olma yeb o'lgan yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 480) “Kayısı yiyerek hastalanmaktansa elma yiyerek ölmek daha iyidir.”

Tirishqoqning teri chiqquncha, / Ishyoqmasning joni chiqar. (Mirzayev vd. 2019: 46) “Çalışkanın teri çıkana kadar, / İş beğenmezın canı çıkar.”

Botirning qoni chiqquncha, / Qo'rqoqning joni chiqar. (Mirzayev vd. 2019: 135) “Bahadırın kanı çıkana kadar, / Korkağın canı çıkar.”

Yurib o'lguncha, urib o'l. (Mirzayev vd. 2019: 252) “Giderek öleceğine, vurup öl.”

Tirigiga kuyguncha, o'ligiga kuy. (Mirzayev vd. 2019: 291) “Dirisine yanacağına, ölüsüne yan.”

O'lib yeguncha, bo'lib ye. (Mirzayev vd. 2019: 388) “Ölüp yiyene kadar, bölüp ye.”

Tomoq ko'rmay o'lgandan, / Tomoq ko'rib, yeyolmay o'lgan yomon. (Mirzayev vd. 2019: 439) “Yemek görüp ölmekten, / Yemek görüp yiyemeden ölmek kötü.”

Beqo'nimga qo'nim yo'q, / Yomon odamga – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 67) “Huzursuza huzur yok, / Kötü adama ölüm.”

Yomonga o'lim yo'q, / Yaxshiga – yurim. (Mirzayev vd. 2019: 76) “Kötüye ölüm yok, / İyiye yaşamak.”

Botir o'lsa, nomi qolar, / Nomard o'lsa, nimasi qolar. (Mirzayev vd. 2019: 134-135) “Bahadır ölse, namı kalır, / Namert ölse, neyi kalır.”

Yaxshi turmas, yomon o'lmas. (Mirzayev vd. 2019: 93) “İyi durmaz, kötü ölmez.”

Hunarli o'lmas, / Hunarsiz kun ko'rmas. (Mirzayev vd. 2019: 183) “Hünerli ölmez, / Hünersiz güngörmez.”

Birov o'lmay, birov kun ko'rmas. (Mirzayev vd. 2019: 68) “Biri ölmeden biri güngörmez.”

Yukarıda verilen atasözlerinde bir tercih söz konusudur. Verilen iki durumdan birinin tercih edilmesinin daha doğru olacağı belirtilmiştir. Aşağıda verilen atasözlerinde ise ölüm kavramı daha çok benzetme yapmak için kullanılmıştır. Birbirine benzetilen iki kavram arasında “ölüm” belirleyici olmaktadır.

Otning o'limi – itning bayrami. (Mirzayev vd. 2019: 86) “Atın ölümü, itin bayramı.”

Arslonning o'ligi – sichqonning tirigi. (Mirzayev vd. 2019: 133) “Arslanın ölüsü, sıçanın dirisi.”

Arslonning bo'kirkani – sichqonning o'lgani. (Mirzayev vd. 2019: 133) “Arslanın kükremesi, sıçanın ölmesidir.”

Qiyg'irning qiyqirgani – tulkinning o'lgani. (Mirzayev vd. 2019: 140) “Atmacanın çığılığı, tilkinin ölümüdür.”

Sichqonga – o'lim, / Mushukka – o'yin. (Mirzayev vd. 2019: 148) “Sıçana ölüm, / Kediye oyun.”

O'lik arslondan tirik sichqon afzal. (Mirzayev vd. 2019: 480) “Ölü aslandan diri sıçan iyidir.”

Otning o'limi – itning bayrami. (Mirzayev vd. 2019: 441) “Atın ölümü, itin bayramı.”

Arslonning bo'kirkani – to'ng'izning o'lgani. (Mirzayev vd. 2019: 465) “Arslanın kükremesi, domuzun ölmesidir.”

Yaxshi so'z kuldurar, / Yomon so'z o'ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 110) “İyi söz güldürür, / Kötü söz öldürür.”

O'q birni o'ldirar, / So'z mingni. (Mirzayev vd. 2019: 111) “Mermi bir kişiyi öldürür, / Söz bin kişiyi.”

Dushman o'ldirib oftobga tashlar, / Do'st o'ldirib – soyaga. (Mirzayev vd. 2019: 121) “Düşman öldürüp güneşe atar, / Dost öldürüp gölgeye.”

Har kuni o'lgandan, / Bir kunda o'lgan yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 143) “Her gün ölmekten, / Bir gün

ölmek iyidir.”

Asirlikdan o'lim yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 183) “Esirlikten ölüm iyidir.”

Mard bir marta o'lar, / Qo'rqoq – yuz marta. (Mirzayev vd. 2019: 186) “Mert bir defa ölü, / Korkak, yüz defa.”

Mardning o'ilgi – nomardning tirigi. (Mirzayev vd. 2019: 188) “Merdin ölüsü, namerdin dirisi.”

Qirqqacha ko'sa yaxshi, / Qirqdan so'ng o'lsa yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 225) “Kırka kadar köse iyi, / Kırtan sonra ölse iyi.”

Chaqimchi yetkazar, maqtanchoq o'ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 235) “Gammaz yetiştirir, övünmeyi seven öldürür.”

O'zini maqtagan – o'limning qorovuli. (Mirzayev vd. 2019: 237) “Kendini öven, ölümün bekçisidir.”

Birov o'laman desa, / Birov kulaman deydi. (Mirzayev vd. 2019: 241) “Biri öleceğim dese, / Biri güleceğim der.”

Yo jon chiqsin, / Yo – nom. (Mirzayev vd. 2019: 241) “Ya can çıksın, / Ya nam.”

Bo'ri xom yeb o'lmas, / Ho'kiz ishlab boy bo'lmas. (Mirzayev vd. 2019: 434) “Kurt çığ yiyip ölmez, / Öküz çalışıp zengin olmaz.”

Tuya cho'ksa, tuki qolar, / Agar o'lsa, yuki qolar. (Mirzayev vd. 2019: 470) “Deve çökse, tüyü kalır, / Eğer ölürse, yükü kalır.”

Suvsagan o'lmas, hovliqqan o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 271) “Susayan ölmez, telaşlanan ölü.”

Arava sinsa – o'tin, / Ho'kiz o'lsa – go'sht. (Mirzayev vd. 2019: 281) “Araba kırılrsa, odun, / Öküz ölse, et.”

Uyqu o'lim bilan teng. (Mirzayev vd. 2019: 470) “Uyku ölümle denktir.”

O'limni o'ylagan uy qurmas. (Mirzayev vd. 2019: 367) “Ölümü düşünen ev yapmaz.”

Ölüm kavramının kullanıldığı aşağıdaki Özbek atasözlerinde bahsedilen iki unsur arasında ölümün zorluğu ön plana çıkarılarak bir karşılaştırma yapılmıştır.

Xo'rlik o'limdan yomon. (Mirzayev vd. 2019: 291) “Horlanmak ölümünden beter.”

Ayriliq o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 295) “Ayrılık ölümünden zor.”

Intizorliq o'limdan yomon. (Mirzayev vd. 2019: 297) “İntizar ölümünden beter.”

Yigitning xo'rliqi – o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 391) “Yiğidin aşağılanması, ölümünden ağır.”

Nomus – yarim o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Namus, yarı ölüm.”

Nomus – o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Namus, ölümünden ağır.”

Orsiz turmushdan orli o'lim yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Arsız hayattan arlı ölüm iyidir.”

Uyat – o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 393) “Utanch, ölümünden ağır.”

Eman daraxtining egilgani – singani, / Er yigitning uyalgani – o'lgani. (Mirzayev vd. 2019: 394) “Meşe ağacının eğilmesi, kırılmasıdır, / Delikanlının utanması, ölümüdür.”

Er yigitga ikki nomus – bir o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 394) “Delikanlilya iki namus, bir ölüm.”

Odamni nomus o'ldirar, / Quyonna – qamish. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Adamı namus öldürür, / Tavşanı, kemiş.”

Odam ochlikdan o'lmas, ordan o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 392) “İnsan açlıktan ölmez, ardan ölü.”

İyi ve kötü kavramları Özbek atasözlerinde çeşitli benzetmeler yoluyla sıklıkla karşılaştırılan iki unsurdur. Bu karşılaştırmaların ölüm kavramıyla da yapıldığı örnekler mevcuttur.

Yomon xotin o'lsa, keng to'shak qolar, / Yaxshi xotin o'lsa, mehnat-g'am qolar. (Mirzayev vd. 2019: 306) “Kötü hatun ölürse, geniş döşek kalır, / İyi hatun ölürse, emek ve keder kalır.”

Yaxshi kelin – kelin, / Yomon kelin – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 314) “İyi gelin, gelin / Kötü gelin, ölüm.”

Yaxshi xotin kelmasdan burun kuldirar, / Yomon xotin o'lmasdan burun o'ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 315) “İyi hatun gelmeden önce güldürür, / Kötü hatun ölmeden önce öldürür.”

Qarindoshing o'lsa-o'lsin, / Qadrdoaning o'lmasin. (Mirzayev vd. 2019: 330) “Kardeşin ölürse ölsün, / Yakın dostun ölmesin.”

Yaxshi o'g'il tindirar, / Yomon o'g'il o'ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 339) “İyi oğul sakinleştirir, / Kötü oğul öldürür.”

Umid o'rga tortar, / Umidsizlik – go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 366) “Ümit yüksek tepeye çeker, / Umidsizlik mezara.”

3. Kötü durumda kalmayı ya da ceza çekmeyi ifade etme aracı olarak ölüm

Eski kaynaklardaki bilgiler ve günümüzdeki uygulamalardan da anlaşılacağı gibi ölüm, insanlar için korku yaratan bir olay olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumlara bağlı olarak, ölüm kavramının anlamı da genişlemiş ve her türlü felaketin en kötü sonucunu bildirecek durumlar için kullanılmıştır. Atasözlerinde bu durumun örneklerini görebiliriz. Ölümün, bahsini ettiğimiz anlam aralığında kullanıldığı atasözlerinde ölüm, öz manasını da korumakla birlikte her türlü kötü durumu ifade edebilecek metaforik anlamı ağırlıklı olarak kazanmıştır. Örnek olarak “Deliyle ölü sahibindir.” atasözünü ele alacak olursak atasözünde yer alan “ölü”, gerçek manasının yanı sıra, “başta gelebilecek her türlü kötü iş” anlamında kullanılmıştır (Duman 2012: 102).

<Ho'k> degan ho'kizga o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 51) “Böğüren öküze ölüm.”

O'g'rini o'g'ri desang, o'lgisi kelar, / To'g'rini o'g'ri desang, kulgisi kelar. (Mirzayev vd. 2019: 65) “Hırsızca hırsız desen, ölesi gelir, / Doğruya hırsız desen, gülesi gelir.”

<Berdi>sini aytguncha, urib o'ldirma. (Mirzayev vd. 2019: 265) “<Berdi>sini söyleyene kadar, vurup öldürme.”

O'lmoqning jazosi – ko'mmoq, / Yomonning jazosi – urmoq. (Mirzayev vd. 2019: 117) “Ölmenin cezası gömmek, / Kötünün cezası vurmak.”

Ishlamay yegan og'rimay o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 52) “Çalışmadan yiyen, hastalanmadan ölür.”

O'zi o'lgan qo'y qurbonlikka kirmas. (Mirzayev vd. 2019: 55) “Kendi ölen koyun kurban olmaz.”

Beqo'nimga qo'nim yo'q, / Yomon odamga – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 67) “Huzursuza huzur yok, / Kötü adama ölüm.”

Yomon bilan yo'ldosh bo'lsang, / Yomondan burun o'lasan. (Mirzayev vd. 2019: 70) “Kötü ile yoldaş olursan, / Kötüden önce ölürsün.”

Yaxshi bilan yurdim, / Yo'limni topdim. / Yomon bilan yurdim, / Go'rimni topdim. (Mirzayev vd. 2019: 91) “İyi ile oldum, / Yolumu buldum. / Kötü ile oldum, / Mezarımı buldum.”

Yaxshilik to'rga eltar, / Yomonlik – go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 95) “İyilik başköşeye taşır, / Kötülük mezara.”

Yaxshi so'z to'rga eltar, / Yomon so'z go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 110) “İyi söz başköşeye taşır, / Kötü söz mezara.”

Dushman ba'zan kuldurar, / O'ng'ay topsa, o'ldirar. (Mirzayev vd. 2019: 120) “Düşman bazen güldürür, / Yolunu bulursa, öldürür.”

Urushning boshi – o'yin, / Oxiri – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 132) “Kavganın başı oyun, / Sonu ölüm.”

Botir o'lsa, yapaloq bosh ko'tarar. (Mirzayev vd. 2019: 135) “Bahadır ölse, baykuş başkaldırır.”

Qo'rqoq o'lmasdan burun o'lar, / O'likdan nima kutib bo'lar. (Mirzayev vd. 2019: 141) “Korkak ölmeden önce ölür, / Ölüden ne beklenebilir.”

Ikki ot tepishsa, / O'rtada eshak o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 144) “İki at tepişse, / Arada eşek ölür.”

Ikki tuya suykanssa, / O'rtada chivin o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 144) “İki deve sürtünse, / Arada sinek

⁶ Özbek Türklerinde “Xudoyberdi” (Hüdaverdi) adında bir kişi adını söylerken etrafındakiler “Xudoy” (Tanrı) kelimesini duyar duymaz “Sen kendine Hüda mı diyorsun!” diye onu dövmeye başlamışlar. Onu tanıyanlardan biri ismin devamını kastederek ““Berdi”sini duymadan vura vura öldürmeyin!” demiş. Bu atasözü “Bir işin ayrıntısını tam anlamıyla öğrenmeden kesin karar vermemek gerektiğini” anlatır.

ölür.”

Ahmoqning o'z bilgani, / Gapirmasa, o'lgani. (Mirzayev vd. 2019: 158) “Ahmağın kendi bildiği, / Konuşmasa ölümüdür.”

Johilda kuch ko'p bo'lar, / Kuchim degan tez o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 162) “Cahilde güç çok olur, / Güçlüyüm diyen çabuk ölür.”

Mard yigitning dod degani – o'lgani, / Dod demasdan bet uchirgani – qo'rqqani. (Mirzayev vd. 2019: 186) “Mert yiğidin imdat demesi, ölmesi, / İmdat demeden dudaklarının titremesi korkmasıdır.”

Mardni o'ldirar firoq, / Nomarddan nomus yiroq. (Mirzayev vd. 2019: 188) “Merdi öldürür firak, / Namertten namus uzak.”

Nomard dushman ko'rsa, g'ussadan o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 189) “Namert düşman görse, kederden ölür.”

Berganing bir yumurta, / O'ldirding turta-turta. (Mirzayev vd. 2019: 211) “Verdiğin bir yumurta, / Öldürdün dürte dürte.”

Tilab olgan bolamni echki suzib o'ldirdi. (Mirzayev vd. 2019: 245) “Dileyerek sahip olduğum çocuğumu keçi boynuzlayıp öldürdü.”

Qayg'u yo'g'ida qayg'u – / Qaynanamning o'lgani. (Mirzayev vd. 2019: 247) “Kaygı yokken kaygı, Kaynanamın ölümü.”

Yolg'onchi yorilib o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 259) “Yalancı yarılarak ölür.”

Tuhmatchi tuhmatdan o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 262) “İftiracı iftiradan ölür.”

So'zi o'lganning o'zi o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 290) “Sözü ölenin kendisi ölür.”

Onang o'ldi – otang o'ldi. (Mirzayev vd. 2019: 309) “Anan öldü, baban öldü.”

Kaptar bo'lib tug'ilsang, qarg'a bo'lib o'lma. (Mirzayev vd. 2019: 377) “Güvercin olarak doğduysan, karga olarak ölme.”

Suvsizlikdan baliq o'lsa, daryoga nima g'am. (Mirzayev vd. 2019: 385) “Susuzluktan balık ölse, deryaya ne.”

Cho'pon ko'p bo'lsa, / Qo'y harom o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 387) “Çoban çok olursa, / Koyun mundar ölür.”

Qassob ko'p bo'lsa, qo'y harom o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 389) “Kasap çok olursa, koyun mundar ölür.”

Yigitni or o'ldirar, / Tuyani – sarbon. (Mirzayev vd. 2019: 391) “Yiğidi ar öldürür, / Deveyi, kervanbaşı.”

G'arni g'ar desang, o'lgisi kelar, / Sog'ni g'ar desang, kulgisi kelar. (Mirzayev vd. 2019: 396) “Fahişeye fahişe dersin, ölesi gelir, / Düzgün insana fahişe desen, gülesi gelir.”

Yovga yalinma – joningni olar, / Dovga yalinma – molingni olar. (Mirzayev vd. 2019: 397) “Düşmana sığınma, canını alır, / Güçlüye sığınma, malını alır.”

Anglamay gapirgan og'rimay o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 406) “Anlamadan konuşan hastalanmadan ölür.”

Urishganga bir o'lim, / Orachiga – ikki. (Mirzayev vd. 2019: 414) “Kavgaya bir ölüm, / Arabulucuya, iki.”

O'ylamay gapirgan, og'rimay o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 418) “Düşünmeden konuşan, hastalanmadan ölür.”

O'ylamay so'zlagan, o'qchimay o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 418) “Düşünmeden konuşan, öksürmeden ölür.”

Mol egasiga o'xshamasa, harom o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 449) “Mal sahibine benzemezse, mundar olur.”

Chimxo'r ho'kiz ochdan o'lar. (Mirzayev vd. 2019: 471) “Yemek seçen öküz aç ölür.”

Itni o'ldirganning o'zi ko'mar. (Mirzayev vd. 2019: 475) “İti öldürenin kendisi gömer.”

Nari borsam, ho'kiz o'lar, / Beri kelsam, arava sinar. (Mirzayev vd. 2019: 477) “İleri gitsem, öküz ölür,

/ Beri gelsem, araba kırılır.”

4. Zaman kavramı olarak ölüm

Her insanın belli bir yaşam süresi vardır. Bu sürenin sona ermesi anlamına gelen ölüm, er geç her canlının başına gelecek, kaçınılmaz bir olaydır. Bu yönüyle insanın kaderidir. Ölmek, insanoğlunun bu dünyada ortaya koyduğu son eylemdir. Ünlü Alman filozofu Nietzsche, bu durumu “Ölümün tek iyiliği bir daha olmayacak olmasıdır (Yalom 2024: 104)” aforizmiyle yorumlamıştır.

Doğumla başlayan varoluş süreci ölümle nihayete erer. İnsanoğlu için dünyada geçirdiği sürenin son aşaması ölümle gerçekleşir. Bu durum sonucunda insanlar ölüm kavramına bir zaman anlamı yüklemişlerdir. Aşağıda verilen atasözlerinde ölümün ulaşılabilecek en son zaman olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Yoridan ayrılğan yetti yıl yığ'lar, / Yurtidan ayrılğan o'lguncha yığ'lar. (Mirzayev vd. 2019: 13)
Yârinden ayrılan yedi yıl ağlar, / Yurdundan ayrılan ölene kadar ağlar.

Harom yegin to'yguncha, / Kaltak yegin o'lguncha. (Mirzayev vd. 2019: 56) Haram yiyin doyana kadar, / Dayak yiyin ölene kadar.

Yomon bilan yurguncha, / Yolg'iz yurgin o'lguncha. (Mirzayev vd. 2019: 71) Kötü ile olana kadar, / Yalnız ol ölene kadar.

O'lganda go'ring keng bo'lsin, / Tiriklikda – fe'ling. (Mirzayev vd. 2019: 97) Öldüğünde mezarın geniş olsun, / Diriliğinde huyun.

Arpa-bug'doy bir kuningga yaraydi, / Sodiq do'sting o'lguningcha yaraydi. (Mirzayev vd. 2019: 119)
Arpa buğday bir gününe yarar, / Sadık dostun ölene kadar yarar.

Tan pardozi oltmishgacha, / Aql pardozi o'lguncha. (Mirzayev vd. 2019: 168) Ten güzelliği altmışa kadar, / Akıl güzelliği ölene kadar.

O'lmagan – qo'shiqchi, / Erinmagan – eshikchi. (Mirzayev vd. 2019: 179) Ölmeyen, şarkıcı, / Erinmeyen, kapıcı.

O'rgangan qiliq o'lganda qolar. (Mirzayev vd. 2019: 197) Öğrendiğin alışkanlık öldüğünde kalır.

O'g'ri o'rganganini o'lguncha qo'ymas. (Mirzayev vd. 2019: 197) Hırsız öğrendiğini ölene kadar bırakmaz.

Yigitning ko'ngli qolsa – o'lguncha, / Xotinning ko'ngli qolsa – tuqquncha. (Mirzayev vd. 2019: 307)
Delikanlının gönlü kırılrsa, ölene kadar; / Hatunun gönlü kırılrsa, doğana kadar.

Yot – yeguncha, qarindosh – o'lguncha. (Mirzayev vd. 2019: 323) Yabancı, yiyene kadar, kardeş ölene kadar.

O'g'ri o'la-o'lguncha to'g'riman der. (Mirzayev vd. 2019: 401) Hırsız ölene kadar doğruyum der.

Hisobini bilgan – bir yıl yetim, / Hisobini bilmagan – o'lguncha yetim. (Mirzayev vd. 2019: 447)
Hesabını bilen bir yıl yetim, / Hesabını bilmeyen ölene kadar yetim.

5. Farklı sözcüklerle karşılanan bir kavram olarak ölüm

Tarih boyunca Türkler ölümü “öbür dünyaya veya öteki dünyaya (ahirete) gitmek”, “misafirliğin son bulması”, “cennete ya da (sevilmeyen kişiler için) cehenneme gitmek”, “geçiş, geçilmesi gereken bir menzil”, “yaradana kavuşmak”, “(ruh/can kuşunun) uçması, göğe yükselmesi”, “canın/ruhunun bedenden ayrılışı”, “nefes almanın sona ermesi”, “kader”, “mezara girip yok olmak”, “toprağa karışıp yok olmak”, “aydınlıktan karanlığa gidiş”, “yok olmak”, “uyumak, istirahat çekilmek”, “gözlerini kapamak/yummak”, “ceza(landırma)” gibi algılarıyla bazen olumlu bazen de olumsuz bir olgu olarak değerlendirmişlerdir (Sağol-Yüksekkaya 2010: 3-40).

İnsan hayatında derin etkileri bulunan ölüm kavramı şüphesiz farklı kelimeler kullanılarak da atasözlerinde kendine yer bulmuştur.

5. 1. “Ceset, ölü, ölüm” anlamlarını karşılayan kelimelerle oluşturulan atasözleri

Özbek Türkçesinde ölüm kavramı ile ilgili atasözlerine bakıldığında bu kavramı çağrıştıran farklı kelimelerin de kullanıldığı görülmektedir. Bu kelimelerden jasad “ceset”, o’lik “ölü” ve o’lim “ölüm” kelimeleri ile oluşturulan atasözleri aşağıdaki gibidir:

Suyak sinsa, et qolar, / Jasad chirisa, ot qolar. (Mirzayev vd. 2019: 378) Kemik kırılrsa, et kalır, / Ceset çürüse, namı kalır.

Yaxshi it o’ligini ko’rsatmas. (Mirzayev vd. 2019: 92) İyi köpek ölüsünü göstermez.

Shirin so’z o’likni ham tiriltirar. (Mirzayev vd. 2019: 108) Tatlı söz ölüyü bile diriltir.

Sherning o’ligi ham ot hurkitar. (Mirzayev vd. 2019: 139) Aslanın ölüsü bile at ürkütür.

O’likka yig’lagan essiz ko’zim, / Nodonga so’zlagan essiz so’zim. (Mirzayev vd. 2019: 170) Ölüye ağlayan akılsız gözüm, / Aptala söylediğim akılsız sözüm.

Qo’yingni qassobga so’ydir, / O’likni murdashg’o yuvdir. (Mirzayev vd. 2019: 181) Koyununu kasaba kestir, / Ölüyü gassala yıkat.

Yaxshi it o’ligini ko’rsatmas. (Mirzayev vd. 2019: 191) İyi köpek ölüsünü göstermez.

O’lganning ustiga tepgan. (Mirzayev vd. 2019: 246) Ölenin üstünde tepinmiş.

O’lganning ustiga – o’n tayoq. (Mirzayev vd. 2019: 247) Ölenin üstüne, on sopa.

Yolg’onchi o’likni guvoh tortar. (Mirzayev vd. 2019: 259) Yalancı ölüyü tanık tutar.

İkki qasam – bir o’lim. (Mirzayev vd. 2019: 260) İki yemin, bir ölüm.

Tuhmatchiga o’lik guvoh. (Mirzayev vd. 2019: 262) İftiracıya ölü tanıktır.

Yeyuviga chidasang, to’y qil, / O’luviga chidasang, qo’y qil. (Mirzayev vd. 2019: 267) Yemesine dayanırsan, düğün yap/ Ölümüne dayanırsan, koyun kes.

O’ligida azasi yo’q, / Tirigida – mazasi. (Mirzayev vd. 2019: 293) Ölüsünde yası yok, / Dirisinde, keyfi.

O’lik bo’rini it tishlamas. (Mirzayev vd. 2019: 293) Ölü kurdu köpek ısırmas.

Yaqin qiz – o’g’il hisobi, / Uzoq qiz – o’lik hisobi. (Mirzayev vd. 2019: 328) Yakın kız, oğul hesabı, / Uzak kız, ölü hesabı.

Yig’lagan bilan o’lik tirilmas, / Yamagan bilan chirik tikilmas. (Mirzayev vd. 2019: 429) Ağlamayla ölü dirilmez, / Yamamayla çürük dikilmez.

O’lgan o’zbekning qo’ynida noni bor. (Mirzayev vd. 2019: 446) Ölen Özbek’in koynunda ekmeği var.

O’liging bo’lsa, yerga ber, / Qizing bo’lsa – erga. (Mirzayev vd. 2019: 489) Ölü varsa, toprağa ver, / Kızın varsa kocaya.

Bir boshga – bir o’lim. (Mirzayev vd. 2019: 134) “Bir başa, bir ölüm.”

Itga it o’limi. (Mirzayev vd. 2019: 434) “İte it ölümü.”

Ovchuning o’limi – ovda, / Suvchining o’limi – suvda. (Mirzayev vd. 2019: 436) “Avcının ölümü avda, / Sucunun ölümü suda.”

Bugun bo’lsa ham shu o’lim, / Erta bo’lsa ham shu o’lim. (Mirzayev vd. 2019: 485) “Bugün olsa da bu ölüm, / Yarın olsa da bu ölüm.”

Ilmsiz kishi o’limga yaqin. (Mirzayev vd. 2019: 175) “Eğitimsiz kişi ölümüne yakındır.”

Botirdan o’lim ham qo’rqar. (Mirzayev vd. 2019: 135) “Bahadırdan ölüm bile korkar.”

Qo’rquv o’limdan qutqarmas. (Mirzayev vd. 2019: 142) “Korku ölümden kurtarmaz.”

To’g’rilikka o’lim yo’q. (Mirzayev vd. 2019: 61) “Doğruluğa ölüm yok.”

- Elchiga o'lim yo'q. (Mirzayev vd. 2019: 89) “Elçiye ölüm yok.”
- Yomonga o'lim yo'q. (Mirzayev vd. 2019: 117) “Kötüye ölüm yok.”
- Dushmaningning o'limini tilaguncha, / Joningning sog'ligini tila. (Mirzayev vd. 2019: 122) “Düşmanınım ölümünü dilemekten, / Canının sağlığını dile.”
- Beqo'nimga qo'nim yo'q, / Yomon odamga – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 67) “Huzursuza huzur yok, / Kötü adama ölüm.”
- Yomonga o'lim yo'q, / Yaxshiga – yurim. (Mirzayev vd. 2019: 76) “Kötüye ölüm yok, / İyiyeye yaşamak.”
- Otning o'limi – itning bayrami. (Mirzayev vd. 2019: 86) “Atın ölümü, itin bayramı.”
- Sichqonga – o'lim, / Mushukka – o'yin. (Mirzayev vd. 2019: 148) “Sıçana ölüm, / Kediye oyun.”
- Otning o'limi – itning bayrami. (Mirzayev vd. 2019: 441) “Atın ölümü, itin bayramı.”
- Asirlikdan o'lim yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 183) “Esirlikten ölüm iyidir.”
- O'zini maqtagan – o'limning qorovuli. (Mirzayev vd. 2019: 237) “Kendini öven, ölümün bekçisidir.”
- Uyqu o'lim bilan teng. (Mirzayev vd. 2019: 470) “Uyku ölümle denktir.”
- O'limni o'ylagan uy qurmas. (Mirzayev vd. 2019: 367) “Ölümü düşünen ev yapmaz.”
- Xo'rlik o'limdan yomon. (Mirzayev vd. 2019: 291) “Horlanmak ölümden beter.”
- Ayriliq o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 295) “Ayrılık ölümden zor.”
- Intizorliq o'limdan yomon. (Mirzayev vd. 2019: 297) “İntizar ölümden beter.”
- Yigitning xo'rliqi – o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 391) “Yiğidin aşağılanması, ölümden ağır.”
- Nomus – yarim o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Namus, yarı ölüm.”
- Nomus – o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Namus, ölümden ağır.”
- Orsiz turmushdan orli o'lim yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 392) “Arsız hayattan arlı ölüm iyidir.”
- Uyat – o'limdan qattiq. (Mirzayev vd. 2019: 393) “Utanch, ölümden ağır.”
- Er yigitga ikki nomus – bir o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 394) “Delikanlıya iki namus, bir ölüm.”
- Yaxshi kelin – kelin, / Yomon kelin – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 314) “İyi gelin, gelin; / Kötü gelin, ölüm.”
- <Ho'k> degan ho'kizga o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 51) “Böğüren öküze ölüm.”
- Beqo'nimga qo'nim yo'q, / Yomon odamga – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 67) “Huzursuza huzur yok, / Kötü adama ölüm.”
- Yaxshi bilan yurdim, / Yo'limni topdim. / Yomon bilan yurdim, / Go'rimni topdim. (Mirzayev vd. 2019: 91)
- “İyi ile oldum, / Yolumu buldum. / Kötü ile oldum, / Mezarımı buldum.”
- Urushning boshi – o'yin, / Oxiri – o'lim. (Mirzayev vd. 2019: 132) “Kavganın başı oyun, / Sonu ölüm.”
- Urishganga bir o'lim, / Orachiga – ikki. (Mirzayev vd. 2019: 414) “Kavgaya bir ölüm, / Arabulucuya, iki.”

5. 2. Mezar ve mezarla ilgili kelimelerle oluşturulan atasözleri

Mezar ve mezar ile ilgili kelimeler de ölüm kavramını hatırlatmaktadır. Özbek Türkçesinde ölüm kavramını çağrıştıran atasözlerinde mezar anlamında kullanılan “go'r”, “mozor” kelimeleri ve mezarıcı anlamında kullanılan “go'rkov” kelimesi kullanılmıştır.

O'lganda go'ring keng bo'lsin, / Tiriklikda – fe'ling. (Mirzayev vd. 2019: 97) Öldüğünde mezarın geniş olsun, / Diriliğinde huyun.

Tayoq ur-da, go'rga kir, / Tayoq ye-da, do'ngga chiq. (Mirzayev vd. 2019: 60) Sopa at da mezara gir, / Sopa ye de tepeye çık.

To'g'rilik to'rga tortar, / O'g'rilik – go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 61) Do'g'rluk başköşeye çeker, / Hırsızlık mezara.

Yomon bilan yer qo'shni ham bo'lma, / Go'r qo'shni ham bo'lma. (Mirzayev vd. 2019: 70) Kötüyle yer komşusu da olma, / Mezar komşusu da olma.

Yomonga go'r qo'shni qilma, / Ig'vogarga – yon qo'shni. (Mirzayev vd. 2019: 75) Kötüyle mezar komşusu olma, / Baştan çikaranla yan komşu.

Yomondan qarz olsang, ham yo'lda qistaydi, / Ham – go'rda. (Mirzayev vd. 2019: 77) Kötüden borç alırsan hem yolda sıkıştırır, / Hem mezarda.

Yaxshi bilan yurdim, / Yo'limni topdim. / Yomon bilan yurdim, / Go'rimni topdim. (Mirzayev vd. 2019: 91) İyi ile oldum, / Yolumu buldum. / Kötü ile oldum, / Mezarımı buldum.

Yaxshilik to'rga eltar, / Yomonlik – go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 95) İyiilik başköşeye taşır, / Kötülük mezara.

Yaxshi so'z to'rga eltar, / Yomon so'z go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 110) İyi söz başköşeye taşır, / Kötü söz mezara.

Tirik bo'lsak – bir yerda, / O'lik bo'lsak – bir go'rda. (Mirzayev vd. 2019: 128) Diri olsak bir yerde, / Ölü olsak bir kabirde.

Janjalli uy – azobli go'r. (Mirzayev vd. 2019: 131) Kavgalı ev, azaplı mezar.

Urushlik uy – mozor. (Mirzayev vd. 2019: 132) Kavgalı ev, mezar.

Bukrini go'r tuzatar. (Mirzayev vd. 2019:193) Kamburu mezar düzeltir.

Tayoq o'g'rini to'g'rilar, / Go'r bukrini to'g'rilar. (Mirzayev vd. 2019: 196) Dayak hırsız düzeltir, / Mezar kamburu düzeltir.

Yaxshi bola – to'rga tortar, / Yomon bola – go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 203) İyi evlat başköşeye çeker, / Kötü evlat mezara.

Oxsonang keng – go'rxonang keng. (Mirzayev vd. 2019: 214) Mutfağın geniş, mezarlığın geniş.

Yaxshi topsa, elga yoyar, / Yomon topsa, go'rga yoyar. (Mirzayev vd. 2019: 217) İyi bulsa, insanlara yayar, / Kötü bulsa, mezara yayar.

Qiz bola erda yaxshi, / Er olmasa go'rda yaxshi. (Mirzayev vd. 2019: 224) Kız çocuk kocada iyi, / Koca olmasa mezarda iyi.

Tirik bo'lib bozorda yo'q, / O'lik bo'lib – mozorda. (Mirzayev vd. 2019: 252) Diri olarak pazarda yok, / Ölü olarak mezarda.

O'lik bo'lib go'rda yo'q, / Tirik bo'lib to'rda yo'q. (Mirzayev vd. 2019: 293) Ölü olarak mezarda yok, / Diri olarak başköşede yok.

Umid o'rga tortar, / Umidsizlik – go'rga. (Mirzayev vd. 2019: 366) Ümit yüksek tepeye çeker, / Ümitsizlik mezara.

Janjalli uy – azobli go'r. (Mirzayev vd. 2019: 382) Kavgalı ev, azap dolu mezar.

Ochofat tishi bilan o'ziga go'r qazir. (Mirzayev vd. 2019: 437) Açgözlü dişıyla kendine mezar kazar.

Og'riq – go'rda, / Sog' – to'rda. (Mirzayev vd. 2019: 438) Hasta, mezarda; / Sağ, başköşede.

Dalaning ko'kiga ishonguncha, / Otaning go'riga ishon. (Mirzayev vd. 2019: 442) Arazinin otuna güveneceğine, / Babanın mezarına güven.

Mozoring yaqin bo'lsa ham, / Bozoring yaqin bo'lmasin. (Mirzayev vd. 2019: 443) Mezarın yakın olsa bile, / Pazarın yakın olmasın.

Har kimga – bir uy, bir go'r. (Mirzayev vd. 2019: 490) Herkese, bir ev, bir mezar.

Suvga tushgan quruq chiqmas, / Mozorga tushgan tirik chiqmas. (Mirzayev vd. 2019: 374) Suyu düşen kuru çıkmaz, / Mezara düşen diri çıkmaz.

Mozorga o'lik kelmasa, / Go'rkov ketmonni chalar. (Mirzayev vd. 2019: 365) Mezara ölü gelmezse, / Mezarıcı kazmayı çalar.

5.3. Ölümünden sonraki hayat ile ilgili kelimelerle oluşturulan atasözleri

Duyulduğunda ölüm kavramını hatırlatan ve dini inanç sistemlerine bağlı olarak ölümden sonraki hayatı karşılayan cennet ve cehennem gibi kavramlar da Özbek atasözlerinde kullanılmıştır. Bu kavramlar Özbek Türkçesinde cennet anlamında kullanılan “jannat”, “behisht” ve cehennem anlamında kullanılan “do’zax”, “jahannam” kelimeleri ile karşılanmıştır.

Mehnatsiz rohat bo’lmas, / Savobsiz – jannat. (Mirzayev vd. 2019: 41) Emeksiz rahat olmaz, / Sevapsiz Cennet.

Tanbalga jannat yo’q, / Qaytib kelsa do’zax yo’q. (Mirzayev vd. 2019: 45) Tembele cennet yok, / Dönüp gelse cehennem yok.

Pora do’zax eshigini ochar, / O’zini bilgan undan qochar. (Mirzayev vd. 2019: 52) Rüşvet cehennem kapısını açar, / Kendini bilen ondan kaçır.

Yaxshining ishi – jannat, / Yomonning ishi – kasofat. (Mirzayev vd. 2019: 96) İyinin işi cennet, / Kötünün işi lanet.

Pora do’zax eshigini ochar. (Mirzayev vd. 2019: 115) Rüşvet cehennem kapısını açar.

Chaqimchining joyi – jahannam. (Mirzayev vd. 2019: 264) Gammazın yeri, cehennem.

Yaxshi ro’zg’or – jannat, / Yomon ro’zg’or – do’zax. (Mirzayev vd. 2019: 314) İyi aile cennet, / Kötü aile cehennem.

Beburdga behisht yo’q, / Qaytib kelsa do’zax ham. (Mirzayev vd. 2019: 376) Sözünde durmayana cennet yok, / Geri dönüp gelse cehennem de.

5.4. “Ölüm” kavramını çağrıştıran diğer kelimelerle oluşturulan atasözleri

Ölüm; yaşayanlarca bilinmeyen ve dönüşü olmayan ürkütücü ve uzak bir yere gitmektir. Bu sebeple aramızdan ayrılmak, gitmek ve oraya gitmek ifadeleri “ölmek” kavramını karşılar. Ölüm kavramını çağrıştıran farklı kelimeler de bulunmaktadır. Ölüm meleği olarak bilinen Azrail, hayatın sonu anlamındaki ecel gibi kelimeler ölüm kavramını çağrıştıran bazı kelimelerdir.

Özbek Türkçesinde anlam açısından ölüm kavramını çağrıştıran atasözlerine bakıldığında ajal “ecel”, Azroil “Azrail”, kafan “kefen”, murasho’ “gassal”, dorga osmoq “darağacına asmak”, ko’mmoq “gömmek”, ko’milmoq “gömülmek”, jonga yetmoq “cana yetmek”, jon olmoq “can almak”, jon o’lmoq “canın ölmesi”, jonidan o’tmoq “canından geçmek”, jonga qasd etmoq “cana kast etmek”, joningni bermoq “canını vermek” kelimelerinin kullanıldığı atasözleri örnekleri ile karşılaşılr.

Yurtda o’g’ri topilmasa, / Zargarni dorga os. (Mirzayev vd. 2019: 63) Yurtta hırsız bulunmasa, / Kuyumcuyu darağacına as.

Ajalga davo yo’q, / Yomonga – balo. (Mirzayev vd. 2019: 66) Ecele deva yok, / Kötüye bela.

Ajal olib kelsa yov, / O’ldir, berma hech ayov. (Mirzayev vd. 2019: 118) Ecel getirirse düşman, / Öldür, verme hiç aman.

Qo’rqoqni ajal quvlar. (Mirzayev vd. 2019: 142) Korkağı ecel kovalar.

Echkining ajali yetsa, qassobni suzar. (Mirzayev vd. 2019: 169) Keçinin eceli gelse, kasabı boynuzlar.

Qirq yil qirg’in bo’lsa, / Ajali yetgan o’lar. (Mirzayev vd. 2019: 489) Kırk yıl kırgın olsa, Eceli gelen ölü.

Qo’rqoqqa ko’lankasi – azroil. (Mirzayev vd. 2019: 142) Korkağa gölgesi, Azrail.

Mol molga yetguncha / Azroil jonga yetar. (Mirzayev vd. 2019: 486) Mal mala yetene kadar / Azrail cana yeter.

Bepul kafan topilsa, o’lmaq kerak. (Mirzayev vd. 2019: 354) Parasız kefen bulunsa, ölmek lazım.

O'lmoqning jazosi – ko'mmoq, / Yomonning jazosi – urmoq. (Mirzayev vd. 2019: 117) Ölmenin cezası gömmek, / Kötünün cezası vurmak.

Yoshligingda odatlansang, / Qariganda ko'nikasan. / Qariganda odatlansang, / Ko'ninkkancha ko'milasan. (Mirzayev vd. 2019: 493) Gençliğinde âdet edinirsen, / Yaşlandığında alışırın. / Yaşlandığında âdet edinirsen, / Alışana kadar gömülürsün.

Bilmas tabib jon olar. (Mirzayev vd. 2019: 172) Bilmeyen tabip can alır.

Yovga yalinma – joningni olar, / Dovga yalinma – molingni olar. (Mirzayev vd. 2019: 397) Düşmana sığınma, canını alır; / Güçlüye sığınma, malını alır.

Araq ichgan / O'ziga kafan bichgan. (Mirzayev vd. 2019: 472) Alkol içen / Kendine kefen biçendir.

Yozga chiqsang, jon o'lmas. (Mirzayev vd. 2019: 364) Yaza çıksan, can ölmez.

Ciqmagan jondan umid. (Mirzayev vd. 2019: 367) Çıkmayan candan ümit.

Jonidan o'tmasa, jonim demas. (Mirzayev vd. 2019: 462) Canından geçmese, canım demez.

O'tirik gap jonga qasd, / O'tkir pichoq – qinga. (Mirzayev vd. 2019: 264) Yalan söz cana kast, / Keskin bıçak, kınına.

Dushmanga joningni bersan ham, / Siringni berma. (Mirzayev vd. 2019: 121) Düşmanına canını versen de / Sırrını verme.

Qo'yingni qassobga so'ydir, / O'likni murdasho'ga yuvdir. (Mirzayev vd. 2019: 181) Koyununu kasaba kestir, / Ölüyü gassala yıkat.

Sonuç

Anlambilim çalışmalarında söz varlığı ve özellikle de belli bir oluşum süreci içerisinde meydana gelen atasözleri dil-toplum, dil-kültür, dil-tarih gibi ilişkilerin incelenmesinde oldukça önemli birer kaynak olarak karşımıza çıkar. Bir dilin konuşturları tarafından belli kavramların söz dizimi içerisinde kendie yer bulması, o kavrama farklı anlamlar yüklenmesi, o kavramı çağrıştıran farklı öğelerin bir araya getirilmesi, dilde ilgi kurma becerisini ve o dilin işlenme seviyesini ortaya koyar.

Bu çalışmada, incelenen Özbek atasözlerinde ölüm kavramının nasıl değerlendirildiği ana hatlarıyla ortaya konulmaktadır. Bu çalışmayla, Özbek Türklerinin atasözlerinden hareketle ölüm ile ilgili dünya görüşleri hakkında ipuçları ortaya konmuştur.

Özbek Türkçesinde ölüm kavramının incelendiği bu çalışmada öncelikle Özbek Türkçesinde ölümden bahseden, ölüm kavramını çağrıştıran atasözleri tespit edilmiş ve Türkiye Türkçesine aktarılmıştır. Ölüm kavramının özellikleri ve atasözlerine kattıkları anlam doğrultusunda bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre atasözleri beş başlık altında değerlendirilmiştir.

Ölüm kavramının bir bitiş, kurtuluş, olarak değerlendirildiği atasözleri "Bir son olarak ölüm" başlığı altında değerlendirilmiştir. Bu başlık altında elli üç atasözüne yer verilmiştir.

Ölüm kavramı bazı atasözlerinde karşılaştırma ve benzetme amacıyla da kullanılmıştır. Karşılaştırılan ya da benzetme yapılan iki unsurdan birinin diğerine karşı ne denli değerli oluşu ölüm kavramının gücü, korkutuculuğu ve sonsuzluğu ile vurgulanmıştır. Benzetme ve karşılaştırma amacıyla ölüm kavramının kullanıldığı altmış sekiz atasözü "Benzetme ve karşılaştırma aracı olarak ölüm" başlığı altında değerlendirilmiştir.

Ölüm, bilinmezliklerin başlangıcı olması sebebiyle korkutucu ve insanlar açısından istenilmeyen bir kavramdır. İnsan hayatında karşılaşılabilecek en kötü olay ölüm olarak değerlendirilir. Bu sebeple hayatta karşılaşılan kötü olaylar ölümlerle eşdeğer tutulur. Özbek atasözlerinde ölüm kavramının kötü

durumları ifade ettiği kırk dört atasözü tespit edilmiş ve “Kötü durumda kalmayı ya da ceza çekmeyi ifade etme aracı olarak ölüm” başlığı altında değerlendirilmiştir.

Ölüm, dünya yaşamındaki son aşamadır. Son olması özelliği dikkate alındığında ölümün bir zaman anlamının da olduğu dikkat çekmektedir. Özbek atasözlerinde ölüm kavramının zaman bildirme göreviyle kullanıldığı on üç atasözü tespit edilmiş ve “Zaman kavramı olarak ölüm” başlığı altında değerlendirilmiştir.

Özbek atasözlerinde ölüm kavramını çağrıştıran farklı kelimelerin de kullanıldığı görülmektedir. Ölüm kavramını çağrıştıran farklı kelimelerin kullanıldığı atasözleri “Farklı sözcüklerle karşılanan bir kavram olarak ölüm” başlığı altında alt başlıklara ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu alt başlıklardan ilki ““Ceset, ölü, ölüm” anlamlarını karşılayan kelimelerle oluşturulan atasözleri” olarak belirlenmiş ve bu bölümde elli dört atasözüne yer verilmiştir. İkinci alt başlık ise “Mezar ve mezarla ilgili kelimelerle oluşturulan atasözleri” olarak belirlenmiştir. Bu bölümde de yirmi dokuz atasözüne değinilmiştir. Üçüncü alt başlık ise “Ölümden sonraki hayat ile ilgili kelimelerle oluşturulan atasözleri” olarak belirlenmiş ve bu başlık altında sekiz atasözüne yer verilmiştir. Dördüncü alt başlık ise ““Ölüm” kavramını çağrıştıran diğer kelimelerle oluşturulan atasözleri” olarak belirlenerek bu başlık altında yirmi atasözüne değinilmiştir.

Ölüm ile ilgili farklı alanlarda bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalar insanların ölümden korkmaları sebebiyle ölümü farklı kelimelerle anlatmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Fakat Özbek Türkçesindeki atasözlerinde ölüm kavramı farklı kelimelerle ya da farklı yollarla anlatılmamıştır. Bu durumun en önemli sebeplerinden bir tanesi ölüm kavramının insan hayatındaki değeri doğrultusunda atasözlerinin etkisini artırmaktır.

Kaynakça

- Aksan, Doğan (2004). *Türkçenin Sözcükvarlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ömer Asım (1993). *Atasözleri ve Deyimler I Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Aktan, Bilal (2011). "Cümle Yapısı Bakımından Özbek Atasözleri". *Turkish Studies*, Volume 6/2: 163-176.
- Alkaya, Ercan (2001). "Tatar Türkçesindeki Dil ve Söz ile İlgili Atasözleri Üzerine Bir Değerlendirme". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11: 55-76.
- Boratav, Pertev Naili (1999). *Yüz Soruda Türk Folkloru*. İstanbul: Gerçek Yayınları.
- Bulduk, Türker Barış (2020). "Dîvânü Lugâtî't-Türk ve Özbek Türkçesinde Ortaklaşan Atasözleri". *Kesit Akademi Dergisi*, 6(22): 90-100.
- Çobanoğlu, Özkul (2004). *Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Doğan, Levent (2009). "Uygur Atasözlerinde Yüceltilen Değerler". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 87-104.
- Duman, Mustafa (2012). *Türk Atasözlerinde "Ölüm"*. Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağanı. Ed. Alimcan İneyet – Zeki Kaymaz. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi: 97-108.
- Erdem, Ahmet (2022). "Akrabalık Kavramları Bağlamında Özbek Atasözleri Üzerine Bir İnceleme". *Turkish Studies-Language*, 17(1): 37-53.
- Güner Dilek, Figen (2007). "Altay Türkçesinde Ölüm Kavramını Anlatan Sözler ve Söz Kalıpları". *BİLİG*, 42: 177-190.
- Harbaliyev, Neşe (2018). "Uygur Atasözlerinde Ölüm İle İlgili Sözcükler Üzerine". *Mavi Atlas*, 6(1): 48-66.
- Marufov, Z. M., vd. (1981). *Özbek Tilining İzahlı Lugati I/II*. Moskova: Rus Dili Nashriyot.
- Mirzayev, To'ra ve Sarimsoqov, Bahodir (1987). *O'zbek Halq Maqollari 1*. A-O. Toshkent.
- Mirzayev, To'ra ve Sarimsoqov, Bahodir (1988). *O'zbek Halq Maqollari 2*. P-H. Toshkent.
- Mirzayev, To'ra; Mosoqulov, Asqar; Sarimsoqov, Bahodir (2013). *O'zbek Halq Maqollari*. Toshkent: Sharq.
- Mirzayev, To'ra; Mosoqulov, Asqar; Sarimsoqov, Bahodir (2019). *O'zbek Halq Maqollari*. Toshkent: Sharq.
- Karaca, Faruk (1997). *Psikolojik Açıdan Ölüm ve Dinî İnanç İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaca, Faruk (2000). *Ölüm Psikolojisi*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Koç, Mustafa (2002). "Ölüm psikolojisi-I". *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 8, 117-146.
- Koç, Mustafa (2002). "Ölüm psikolojisi-II". *Tasavvuf: İlmî ve Akademik Araştırma Dergisi*, 9, 337-362.
- Koraş, Hikmet; Açık, Fatma; Öztürk, Zamira (2023). *Özbek Türkçesi Türkiye Türkçesi Sözlük*. Ankara: Nobel.
- Komisyon (2006-2007). *Özbek Tilining İzhohli Lugati*. 5 Cilt. Editör: A. Madvaliyev. Toshkent: Davlat İlmîy Nashriyoti.
- Sağlam, Musa Yaşar (2001). "Atasözleri ve Deyimlerde İmgelem". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 18(1): 45-51.
- Sağol-Yüksekkaya, Gülden (2010). "Türklerde Ölümün Algılanışı "Ölmek" Karşılığı Kullanılan Kelimelerden Hareketle". *Uçmağa Varmak Kitabı*, (Editörler: Emine Gürsoy-Naskali, Gülden Sağol-Yüksekkaya), İstanbul: Kitabevi, s. 3-40.

- Shukur, Eshqobil (2018). *Bobo So'z Izidan*. Toshkent: Sharq.
- TDK. (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı b.). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Yalom, Irvin D. (2024). *Nietzsche Ağladığında*. Çev. Esra Birkan. Ayrıntı Yayınları
- Yılmaz, Yakup ve Sarı, Hatice. (2015). Türk Atasözlerinde Akrabalık Adlarının Kullanımı. *RumeliDE, Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-20.
- Yoldaşev, İbrahim ve Gümüş, Muhittin (1995). *Türkçe Açıklamalı Özbek Atasözleri*. Ankara: Engin.
- Zafer, Cem (2019). “Ölüm Olgusu ve Ölümün Sosyolojik Etkileri”. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15): 64-82.

17. Halkbilimsel Metaetik Bir Yaklaşımla Kerem ile Asli Hikâyesinin Etik Çözümlemesi¹

Derya ÖZCAN GÜLER² & Semih BİNİCİ³

APA: Özcan Güler, D. & Binici, S. (2024). Halkbilimsel Metaetik Bir Yaklaşımla Kerem ile Asli Hikâyesinin Etik Çözümlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 346-367. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058825>

Öz

Etiğin ya da ahlakın, yalnızca felsefenin, ilahiyatın ya da sosyolojinin bir alt dalı olduğu düşünülebilir fakat dikkat edilirse bu iki kavramın tanımları yapılırken “toplum” kelimesinin mutlaka bu tanımların içinde yer aldığı görülecektir. Toplumun yani halkın bir sistem içinde organize ettiği herhangi bir unsurun halk bilimi kadrosunun dışında kalması mümkün değildir çünkü toplum, eylemlerin ve bu eylemlerin yargılanması için oluşturulan ahlak kurallarının yaratım merkezidir. Toplumun somut ya da soyut olarak ürettiği ve ortaya koyduğu her ürünü, halk bilimi inceleyebiliyorsa buna halkın felsefesi ve onun önemli bir yönü olan etik ya da ahlak anlayışı da dâhil edilmelidir. Halk bilimi, bir toplumun etik felsefesini idrak edebilmek için en önemli disiplinlerden biridir. Bir disiplinlerarası çalışma metodu olan *Halkbilimsel Metaetik* ise halk fikirleri ve halk felsefesinin birleşimiyle oluşan bağlamsal çerçevede, toplumun sahip olduğu etik anlayışı incelemek için yenilikçi bir kuramdır. Bu kuram, bir toplumun etik anlayışını analiz etmek, o toplumdaki unutulmuş etik değerlerin hatırlanmasını sağlamak ve etiği, halk biliminin araştırma alanlarından biri hâline getirmek için oldukça işlevseldir. Kerem ile Asli hikâyesi, Türkiye dışında bütün Türk cumhuriyetleri ve topluluklarında ve hatta Ermeniler arasında da bilinmektedir. Bu çalışmada, Halkbilimsel Temellendirme Metaetiksel çözümleme yöntemiyle Kerem ile Asli hikâyesinin etik çerçevesi belirlenerek halk fikirleri ve bu bağlamdaki halk felsefesinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda Kerem ile Asli hikâyesinin etik değerleri belirlenmiş ve bu değerler, beşerî ve dinî etik değerler başlıkları altında olumlu ve olumsuz yönleriyle incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde her iki kategoride de olumlu etik değerlerin, olumsuz etik değerlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, Derya Özcan Güler danışmanlığında, Semih Binici tarafından hazırlanan “Türk Halk Anlatımlarının Lawrence Kohlberg’in Zihinsel Ahlakî Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi” adlı doktora tezi kapsamında hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 11

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 26.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058825>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Uşak University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Uşak, Turkey), **eposta:** derya.ozcan@usak.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-5601-2199>, **ROR ID:** <https://ror.org/05es91y67>, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossref Funder ID:** 100010723

³ Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / PhD Student, Uşak University, Graduate School of Education, Department of Turkish Language and Literature (Uşak, Turkey), **eposta:** semihbinici@outlook.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-7959-1530>, **ROR ID:** <https://ror.org/05es91y67>, **ISNI:** 0000 0004 0386 4242, **Crossref Funder ID:** 100010723

Anahtar kelimeler: Halk hikâyesi, Kerem ile Aslı, etik, metaetik, ahlak.

An Analysis of the Story of Kerem and Aslı Through a Folkloristics Metaethical Approach⁴

Abstract

Ethics or morality may be thought to be a sub-branch of philosophy, theology or sociology, but if you pay attention, you will see that the word "society" is certainly included in these two concepts's definition. It is not possible that any element organized by the society, in other words, by the people, within a system can not remain outside the scope of folklore, because society is a center of creation of actions and moral rules established to judge these actions. If folklore can examine any concrete or abstract product that a society produces and presents, then the philosophy of the people and its important aspect, ethics or morality, should also be included to this. Folklore is one of the most important disciplines to understand the ethical philosophy of a society. Folkloristics Metaethical Theory that is an interdisciplinary study method is an innovative theory to examine the ethical understanding of the society in the contextual framework formed by the combination of folk ideas and folk philosophy. This theory is very functional for analyzing the ethical understanding of a society, reminding forgotten ethical values in that society and making ethics one of the research areas of folklore. The story of Kerem and Aslı is known not only in Turkey but also across all Turkic republics and communities, and even among Armenians. In this study, it is aimed to present folk ideas and folk philosophy in this context by determining the ethical frameworks of the story of Kerem and Aslı with the Folklore Justification Metaethical Analysis method. As a result of this study, the ethical values in the story of Kerem and Aslı were identified and analyzed under the categories of humanistic and religious ethical values, with both their positive and negative aspects considered. The analysis concluded that positive ethical values were more prevalent than negative ones in both categories.

Keywords: Folk narratives, Kerem and Aslı, ethics, metaethics, morality.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography. This article is prepared under the supervision of Derya Özcan Güler, Semih Binici's doctoral dissertation entitled "Türk Halk Anlatmalarının Lawrence Kohlberg'in Zihinsel Ahlaki Gelişim Kuramına Göre İncelenmesi".

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 11

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 26.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058825>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Uygur toplumlara geçiş aşamasında önceleri doğayla iç içe olan ve göçebe yaşam tarzıyla hareket eden insanın; köylere veya kentlere yerleşmeye başlamasıyla farklı bir dünya görüşü kazandığı, bizzat ürettiği kültür ürünlerine de yansımıştır. Bu kültür ürünlerinden halk hikâyelerinin, insanlık tarihindeki tecrübeleri muhafaza ederek günümüze kadar getirmeleri, önceki neslin dünyayı algılama biçimleri ve sosyal rollerini idrak edebilmek için oldukça önemlidir. Dünyayı algılama biçimleri ve sosyal rolleri değişen insan, artık yeni bir ahlak anlayışının öznesi olmuştur.

Ansiklopedik bir tanım yapılacak olursa “Ahlak; Arapça yaratılış, tabiat, seciye ve huy anlamlarına gelen “hulk” ya da “huluk” kelimesinin çoğuludur (Çağrı, 1989:1) ve insanın iyi ya da kötü huylarının, davranışlarının genel adıdır. Bir sözlük tanımı yapılacak olursa da “Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre.” gibi bir tanımla karşılaşılır (TDK, 2024). Ziya Gökalp, 1917’de yayımlanmış olduğu makalesinde ahlakın birtakım kaidelerden ibaret olduğunu ve bu kaideleri teşhis ettiren iki kavramın bulunduğunu söyler. Bunlardan ilki mecburiyet ikincisi cazibedir. Bu mecburiyet ahlaki kaidelerin güçlü bir toplumsal yaptırıma sahip olmasından kaynaklanır. Kaidelere uyulmazsa toplum bizi takbîh, uyulursa da bilakis takdir eder. Ahlaki kaideler mecburi oldukları kadar cazibelidir diyen Z. Gökalp, bu kaidelere uyma sebeplerinin mecburiyetten kaynaklanmadığını, faziletli olan bir insanın toplumun takbihini ya da tebçilini düşünmediğini, fazileti fazilet olduğu için icra ettiğini söyler. Z. Gökalp, ahlaka sosyolojik boyutuyla bakar (2014:112-115).

“Ahlakın gayesi nedir?” sorusuna bir sosyal bilimci şu cevabı verecektir: Ahlak olmazsa toplum hayatı denen şey de olmaz, yani insanlar bir arada yaşayamazlar (Güngör, 1997:12). Ahlakın sosyolojik boyutuyla incelenmesi söz konusuysa orada Durkheim’i anmak gerekir. Prusya Savaşı, Fransa’yı oldukça derinden etkilemiş ve bu yenilginin ardından ulusçuluk akımı zirve yapmıştır. Bu dönemde Durkheim yeni bir vatandaşlık anlayışı ortaya koymayı amaçlamış ve bu bağlamda ahlaki, amacını gerçekleştirmek için en önemli araç olarak görmüştür. Durkheim, eğitim reformlarıyla toplumsal bir dönüşümü ahlaka bilimsel bir açıdan bakarak gerçekleştirilebileceğini savunmuştur (1962:24).

Ioanna Kuçuradi ise ahlaki “kişilerarası ilişkilerde davranışlara ilişkin geçerli olan çeşitli değer yargıları sistemleri” olarak nitelendirir. Kuçuradi bu değer sistemlerinin geçerliliğinin toplumdan topluma ve hatta yer ve zamana göre değiştiğini söyler (2009:33). Ahlaki anlayış değişiklikleri, zamanla ahlaki paniklere dönüşebilir. Ahlaki panik; bir olayın, durumun ya da bir kişinin toplumun tamamı ya da bir kesimi tarafından tehdit gibi algılanması durumudur (Cohen, 2019:8-11). Buradaki tehditten doğan endişenin nedeni, önceki etik değerlerin sonraki nesillere aktarılıp aktarılamayacağıdır. Teknolojik gelişmeler, aşırı tüketimci anlayış, medya ya da değişen zaman bu endişenin diğer sebepleri olarak görülse de toplumsal huzurun korunması için ahlaki endişelerin çözümlenmesi gerekmektedir.

İnsan kavramı; homo sapiens (bilen insan), homo faber (alet yapan insan), homo economicus (iktisadi olarak düşünen insan), homo socius (sosyal olan insan) gibi ifadelerle tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu düşünceden hareketle insana, ahlâki açıdan toplum içerisindeki yaşama biçimi ile *homo moralis* diyebiliriz (Özlem, 2010:22). Homo moralis olan insan, akıl ile gerçekleştirdiği seçimleri, eylemleri içinde merak edip sorgulayan bir varlıktır. İnsan, eylemleri ve toplumsal ilkeleri sorgulamaya başladığı bu andan itibaren “etik” kavramına geçiş yapmış olur (Yeşilyurt, 2019:15).

Sosyal bir varlık olarak kendini toplum içinde konumlandırmaya çalışan, Aristoteles’in deyimıyla “rational animal” olan insan, çevreye uyum becerisi nispetinde o topluma aidiyet hisseder. Çevresine

karşı geliştirdiği uyum becerisinin altında o toplumun değer yargıları ve ahlak anlayışı yatar. Bu değer yargıları ya da halkın ahlak anlayışı, halkın bilgisiyle oluşturulan her türlü söze ya da bir forma dayanan birçok halkbilimsel üründen çıkarsamalar yapılarak tespit edilebilir fakat bu halkbilimsel ürünlerin ahlaki aktarım kodlarını analiz etmek, halk fikirleri ve halk felsefesine etik penceresinden bakabilmek disiplinlerarası bir çalışma yapmayı gerektirir.

Halkbilimsel Metaetik Kuram ve Metaetikselleme Yöntemi

Bir toplumdaki insanların yaşayış biçimlerini, herhangi bir olgu, olay ya durumdaki tavırlarını, çevresine karşı tutumlarını ve dünyaya hangi perspektiften baktıklarını; onların doğumdan ölüme dek somut ya da soyut olarak bıraktıkları mirası, birçok yönüyle incelemede halk biliminin önemi çok büyüktür. Hem Türk coğrafyasının hem de halk biliminin kavşak bir konumda yer alması, bu alanda yapılacak çalışmaları renkli ve canlı kılmaktadır. Her bilim dalının bir döneminde, çeşitli eğilimlerle ortaya konmuş farklı inceleme alanları bulunmaktadır. Halk bilimi alanında yapılan çalışmalar, bugüne kadar halk biliminin farklı metotları ya da araştırma yöntemleri ışığında erişilen bulgular, bu bilim dalının müstakil bir hüviyette olduğunu göstermektedir. Müstakil bir bilim dalı olsa da Kesgin'e göre (2019) halk biliminin kendi araştırma ve inceleme metotlarını belirginleştirip muhtelif disiplinlerden bağımsız bir bilim dalına dönüşmesi demek, onun diğer disiplinlerle olan etkileşimlerini bütünüyle reddetmek anlamına gelmemelidir çünkü kavşak bir disiplin olduğundan halk biliminin kendisi dışındaki farklı disiplinlerle belirli seviyelerde ilişki ve etkileşim içinde bulunması gerekmektedir.

Etik, felsefenin en temel disiplinlerinden biridir ve Cevizci'ye göre (2021) her ne kadar gerek ahlak ve gerekse etik aynı kökten, yani töre, gelenek, görenek, alışkanlık, karakter, huy, mizaç anlamına gelen bir kökten türemiş olsa bile etik dendiğinde anlaşılan "felsefe açısından ahlak"tır. Analitik felsefenin etik alanındaki yaklaşım tarzını ifade eden metaetik ise etikte yapılması gereken şeyin ahlaki olgu ve kavramların, ahlak yargılarını analiz etmek olduğunu ifade eder.

Metaetik ifadesi, ilk kez *On The Analysis of Moral Judgement* (Ahlak Yargılarının Çözümlemesi Üzerine) başlıklı çalışmada Alfred Jules Ayer tarafından 1949'da kullanılmıştır (Poyraz, 1996:24) ve bu kavram Frankena tarafından şöyle açıklanmıştır: "Metaetik, hiçbir davranışı yapılması yönüyle dikte etmez, insanların nasıl davranması gerektiğini buyurmaz. Metaetik, normatif türden bir etik anlayışı olmayıp ahlaka dair önermelerin anlamlarını, ahlak yargılarının ve normatif etiğe dayalı buyrukların dayanak noktalarını inceleyen ve herhangi bir ahlaki ilke teklifi getirme amacıyla olmayan bütünüyle bir felsefi çözümleme yöntemidir (Frankena, 2007:173)

Günümüzde hâlen adaletsizlik, yoksulluk, ötekileştirme, savaş, küresel kirlilik gibi birçok etik sorunlarıyla karşılaşmaktadır. Bu etik sorunlar, gelecek için endişe verici olabilmektedir. Yitirilen etik değerleri tekrar kazanmak ve bunları geleceğe aktarmak amacıyla ahlaki olgu ve kavramları, ahlaki eylemleri analiz etmeye yönelik çalışmalar yapılmaktadır.

Kültür varlığının önemli bir bölümünü metinlerin oluşturduğunu düşünen araştırmacılar, çalışmalarını bu metinlerdeki kültür aktarım kodlarını disiplinlerarası yöntemlerle analiz ederek o toplumun halk felsefesini ve etik anlayışlarını ortaya koymaya çalışırlar. Bu metinlerin kıymetiyle ilgili Yıldırım'ın açıklamaları şu şekildedir:

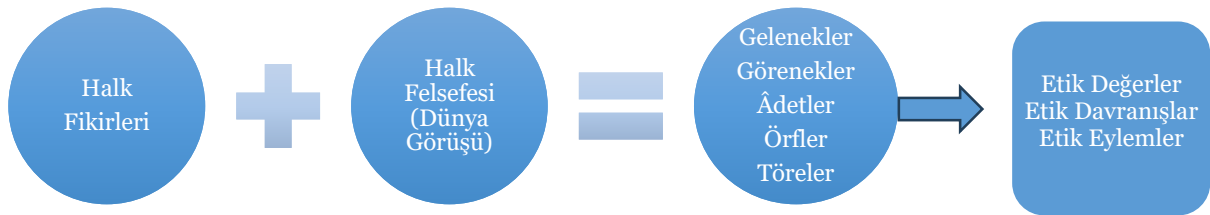
Toplum düzeni, yönetim yapıları, kurumlar, toplum ve birey ilişkileri, görgü <âdâb ve erkân>, bilim, tefekkür, edebiyat, mimari, musikî, resim, yontu, iktisat, askerlik, tarım ve hayvancılık, zanaatlar, askerlik, ulaşım ve iletişim ağları gibi alanlar hep bu 'metin'lerden oluşur ve hayatımızın akışına yön

verir. Toplumların gelişmişlik düzeyi bu 'metin'lerin yardımı ile açıklanmaya çalışılır (Yıldırım, 2000:37).

Bu metinlerde, halk bilimi özelinde halk anlatılarında yüzyıllar öncesinin tecrübeleri damıtılarak biçimlenmiştir. Nesilden nesile aktararak gelen bu anlatıların özünde ait oldukları toplumun kültürüne ait değerler ve ahlak anlayışları vardır. Herhangi bir halk anlatısının yeni bir nüshası bulunduğu anda bu kıymete haiz ilgililerin heyecanlanma sebeplerinden biri budur.

Halk bilimi, etik ve metaetik disiplinlerinin çalışma alanlarının benzerliğinden hareketle bu üç disiplindeki yöntemlerin sentezlenebilir boyutta olduğuna dikkat çekmek ve bu alanların da halk biliminin çalışma alanlarından biri olarak literatüre girmesini sağlamak amacıyla disiplinlerarası bir çalışma yapılarak Halkbilimsel Metaetik Kuramı ortaya konulmuş ve kuramın çalışma metodu olarak da Halkbilimsel Temellendirme Metaetiksel Çözümleme yöntemi geliştirilmiştir. Halkbilimsel Metaetik Kuram ahlaksal yaşamı gelenekler, görenekler, âdetler, töre ve örfleri esas alarak temellendirme esasına dayalı, halk bilimi ve metaetik alanlarında yapılan disiplinlerarası bir çalışmayla ortaya konmuş bir kuramdır (Çobanoğlu, 2021a: 19-25).

Metaetiğin temel olarak cevap aradığı iki soru vardır: “Bir ahlak yargısı nedir?” ve “Bir ahlak yargısı mantıksal olarak temellendirilebilir mi?” (Tepe, 2011: 42-43). Bu sorulardan hareketle öncelikle temellendirmenin ne olduğu ve nasıl yapılacağı belirlenmelidir. Ahlaki temellendirme, genel olarak her türlü öğüt, töre, ahlak ve etik (ahlak felsefesi) üzerine derin bir düşünce; buradan da ahlaki kavram ve yargıları gerekçelendirmeye, haklı göstermeye yönelik eleştirel bir girişim olarak tanımlanabilir (Çilingir, 2003:151-158). Çobanoğlu'na göre halk biliminin ele aldığı toplumsal olgu ve olaylar, etik çerçevenin çizilmesinde bağlamsal bir yapıyı oluşturur ve günümüzün yeni kuramlarından biri olan metaetiğe sorgulayıcı bir kapı açar ve bir zemin yaratır. Halk bilimi incelemiş olduğu toplumsal olgu ve olayları; halk fikirleri ve bunlara bağlı olarak oluşan halk felsefesi ile diğer bir söyleyişle dünya görüşüyle temellendirir, gerekçelendirir. Esasen, metaetiğin de cevabını aradığı sorunun cevapları halk biliminde halk felsefesinin ve halk fikirlerinin oluşumlarında bağlam görevi üstlendiği gelenek, görenek, âdet, töre ve örflerde yatmaktadır. Çobanoğlu, iki disiplinin de temellendirme yöntemlerinin örtüştüğünü belirtir ve bunu bir grafik ile gösterir (Çobanoğlu, 2020:155).



Grafik 1: (Çobanoğlu, 2020:155)

Metaetik; bir etik olguyu, bir etik eylemi ya da bir etik problemi önermeler kurarak temellendirir; halk bilimi ise temellendirmeyi halk fikirleri ve bu fikirler yoluyla ulaştığı halk felsefesi (folk philosophy) ile yapar. Metaetiğin bir etik problemi incelerken yaptığı temellendirmeyi, halk bilimi analiz ettiği olgu ve olaylara bir dayanak noktası durumundaki halk fikirlerini ve bu fikirlerle ulaşılan önermeler ile, halk

felsefesini ortaya koyarak yaptığı için bu iki alan yöntemsel olarak örtüşür. (Çobanoğlu, 2020: 155).

Etik alanında; Kozmolojik Temellendirme, Teolojik Temellendirme, Antropolojik Temellendirme ve Sosyolojik Temellendirme olarak dört adet temellendirme yöntemi bulunmaktadır. Halkbilimsel Metaetik Kuram'ın inceleme yöntemi olarak Halkbilimsel Temellendirme, yeni bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Çobanoğlu, 2021b:1-2). Bu temellendirme yöntemini Çobanoğlu (2021a), etik değerlerin oluşumlarında bağlam görevi üstlenen sözlü kültür ürünlerinin, maddi kültür unsurlarının, gelenekler veya ritüeller gibi halkbilimsel olgu ve olayların, halkbilimsel anlamda önermelerle gerekçelendirilmesi olarak tanımlar.

Yöntemin birinci bölümünde halkbilimsel anlamda incelenebilecek olan etik eylemlerin aynı zamanda metaetiğin alanına giren birer toplumsal moral olgu (etik olgu) oldukları kabulüyle kavramları hem maetaetik hem halk bilimi disiplinindeki tanımlarıyla bir araya getirerek ilk sırada beşerî ve dinî kurumlara göre, ikinci sırada ait oldukları geleneklere göre halkbilimsel anlamda etik eylemleri, metaetikselsel anlamda moral olguları tasnif eder. Böylece olgu/değer ilişkisinde, ahlak dilini kullanarak olgulardan yola çıkıp, etik değerlere ulaşmanın mümkün olduğunu ispatlar.

Yöntemin ikinci bölümünde, etik eylemlerin halkbilimsel anlamda halk fikirleri belirlenerek metaetikselsel moral olguların bağlamsal önermelerini kurar ve etik eylemleri temellendirir.

Üçüncü bölümde, halkbilimsel anlamda etik eylemler tespit ve tasnif edildikten sonra, halkbilimsel etik değerler ve metaetikselsel söz varlığı sıralanıp anlamları açıklanır. Bu bölümde yapılacak olan çalışmayla metaetiğin anlam bulma çabasında kullandığı sözcük ya da söz öbeklerinin halk bilimi disiplinindeki değerleri içerdiği tespit edilerek etik değerler metaetik perspektiften ele alınır.

Dördüncü bölümde etik değerlerin tasnifleri yapılır ve böylelikle etik değerlerin ait oldukları toplumun halk felsefesini yansıttıkları ispatlanmaya çalışılır ve her bölümün altında yer alan metaetiğin doğrulukla/yöntemle/anlamla ilgili sorularına halkbilimsel bakış açısıyla cevap verilir (Çobanoğlu, 2021a: 299-302).

Halkbilimsel Temellendirme Metaetikselsel Çözümleme Yöntemi ile Kerem ile Aslı Hikâyesinin İncelenmesi

1. Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda Beşerî, Dinî (Olumlu, Olumsuz) Etik Eylemler; Metaetikselsel Anlamda Beşerî, Dinî (Olumlu, Olumsuz) Moral Olgular Tablosu

Bu başlık altında Kerem ile Aslı Hikâyesindeki beşerî ve dinî etik eylemler, halkbilimsel ve metaetikselsel bağlamdaki analizi somutlaştırmak amacıyla metindeki olay örgüsünden yararlanılarak tablo şeklinde gösterilmiştir. Halkbilimsel bakış açısı, bu eylemlerin kolektif değerleri ve toplumsal kültürel kodlarını ele almaktadır. Bu bakış açısıyla beşerî ve dinî etik eylemlerin olumlu ve olumsuz tarafları belirlenmiştir. Böylelikle metinde belirli fenomenolojik arka planı olan bu başlıklar, hikâyenin genelinde temsil edilen etik değerlerin halkın içinde nasıl algılandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Metaetikselsel tarafta ise bu etik eylem ve değerler, karşımıza moral olgular olarak çıkmaktadır. Çalışmamızın tablolarla gösterilen kısımlarında, hikâyedeki etik eylemler ya da moral olguların nasıl sınıflandırıldığı görsel olarak açıklanmaya çalışılmış ve böylelikle bu iki disiplinindeki etkileşimleri daha somut kavrama imkânı sunulmuştur.

a) Kerem ile Asli Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Beşerî Olumlu Etik Eylemler*; Metaetiksel Anlamda *Beşerî Olumlu Moral Olgular* Tablosu

Beşerî olumlu eylemler; bireyin ya da karakterin kültürel normlar, etik değerler ve ahlaki kabuller çerçevesinde sergilenen eylemlerdir. Bu eylemler; toplumsal refaha katkı sağlama, herhangi bir canlıya zarar vermeme, erdemli davranışlar sergilemek gibi olumlu davranışlar üzerinden tespit edilir. Beşerî olumlu eylemler genellikle adalet, yardımseverlik, sadakat, dürüstlük gibi etik değerlere uygunluk gösterir ve toplumun kabul ettiği standartlarla örtüşür. Aşağıdaki tabloda, incelenen halk hikâyesindeki beşerî olumlu eylemler sunulmaktadır.

Şah Ağa Beğ'in Pîrin Bilgisine Güvenmesi	Kerem'in İki Yavrusu Olan Ceylanla Karşılaşması ve Onları Avcılardan Koruması
Şah Ağa Beğ'in Pîrin Verdiği Elmayı Sarrafı İle Paylaşması ve Çocuklarını Evlendirmek Üzere Birbirlerine Söz Vermeleri	Kerem'in Turna Katarını Görmesi ve Onlarla Sevdiklerine Selam Göndermesi
Âşık Olma Epizodunun Mahlas Almayla Başlaması ve Asli'nin Kerem'e Yağlığını Vermesi	Kerem'in Asli'yi Görebilmek İçin Sağlam Dişlerini Çektirmesi
Kerem'in Asli'ya Âşık Olması ve Onunla Nişanlanması	Kerem'in Aşkına Karşılık Bulmak İçin Dua Etmesi ve Asli'nin de Âşık Olması
Kerem'in Aşk Haliyle Şair Olması	Kerem'in Asli'ya Duyduğu Sadakati Estetik Söylemle İfade Etmesi
Kerem'in Yanlış Yoldan Gittiği için Ağlaması ve Sofu'nun Seçtiği Yoldan Gitmesi	Cinselliğin Estetik Söyleme Dayalı İfade Edilmesi

b) Kerem ile Asli Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Beşerî Olumsuz Etik Eylemler*; Metaetiksel Anlamda *Beşerî Olumsuz Moral Olgular* Tablosu

Toplumsal değerler çerçevesinde olumsuz olarak kabul edilen eylemler, ahlaki değerlerle çelişerek topluma ve bireylere zarar verir. Olumsuz etik eylemler; toplumdaki refahı azaltan adalet, dürüstlük, empati gibi evrensel etik değerlere ters düşen ya da bireylerin haklarını ihlal eden eylemlerdir. Bu eylemler; bencillik, sadakatsizlik, yolsuzluk, zulüm gibi toplumun kabul etmediği ve çoğunlukla farklı yollarla cezalandırdığı davranışları içerir. Kerem ile Asli Hikâyesindeki beşerî olumsuz etik eylemler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Şah Ağa Beğ'in Çocuksuz Oluşunu Dert Edinmesi ve Bu Bağlamda Pîrin Söylediklerini Yerine Getirmesi	Beg'in Kerem'i Öldürmek İçin Keşiş'ten Rüşvet Alması
Keşiş'in Verdiği Sözü Tutmayıp Yükte Hafif Pahada Ağır Olan Malları Alıp Kaçması	Hâkimin Kerem'e Kaçmasını Söylemesi
Aslı Kaçtıktan Sonra Kerem'in Hastalanması	Hesna Hanım'ın Kerem'e Kırk Kız Sunması
Kerem'in Asli'yi Görmek İçin Gece Gizlice Keşiş'in Evine Girmesi	

c) Kerem ile Asli Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Dinî Olumlu Etik Eylemler*; Metaetiksel Anlamda *Dinî Olumlu Moral Olgular* Tablosu

Dinî olumlu etik eylemler ve moral olgular, bireylerin din kuralları çerçevesinde ahlaki yükümlülüklerin yerine getirilmesi için sergilemiş oldukları davranışlardır. Bireyler zaman zaman o dinin liderlerinden,

alimlerinden ya sembol isimlerinden görüş olarak da bahse konu eylemlerini şekillendirebilirler. Böylelikle o dinin inanç sistemine uygun yaşamayı ve o dinin ilahî buyruklarını yerine getirmeyi sağlamış olurlar. Bu dinî eylemlerin etik olup olmadıkları genellikle kutsal metinlerdeki emir ve öğütlerle şekillenir. Kerem ile Aslı Hikâyesindeki dinî olumlu etik eylemler ve moral olgular tabloda gösterilmiştir.

Şah Ağa Beğ'in Çocuğunun Olması İçin Pîrin Ona Yatsı Namazı Kılmasını Söylemesi	Kerem'in Kızılırmak'a Türkü Söyleyip Tevekkül Ederek Irmağı Hayalî Bir Köprüyle Geçebilmesi
Kerem ve Sofu'nun Tipiye Yakalanması ve Hızır'ın Onlara Yardım Etmesi	Kerem'in Aslı'yı Dine Davet Etmesi
Hızır'ın Bir Anda Kerem ve Sofu'yu Erzurum'a Götürmesi	Hesna Hanım'ın Kerem'i İmtihan Etmesi ve Kerem'in Hak Âşığı Olduğunu Anlaması

d) Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Dinî Olumsuz Etik Eylemler*; Metaetikselsel Anlamda *Dinî Olumsuz Moral Olgular* Tablosu

Dinî olumsuz etik eylemler ya da moral olgular, kutsal kitaplarda günah olarak nitelendirilen ve yasaklanan davranışlardır. Bu eylemlere uyulmadığında bireyin günah işlediğine yönelik farkındalığı ona ahlaki bir sorumluluk kazandırır. Kutsal kitaplarda yer almayan ve doğrudan günah olarak kabul edilmeyen eylemlerde ise dinin tavsiye niteliğindeki öğretilerine başvurulur.

Hızır Eti Yenilmesi
İki Dinli Olmak
Din Farkı Sebebiyle Evliliğin Engellenmesi

e) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Cevap Aranana Metaetikselsel Sorunlar: Anlatıdaki Halkbilimsel Anlamda Etik Eylemler; Metaetikselsel Anlamda Moral Olgular Nelerdir ve Bunların Tasnifi Mümkün müdür?

Kerem ile Aslı hikâyesinde bulunan halkbilimsel anlamda "*Etik Eylemler*"; metaetikselsel anlamda "*Moral Olgular*"ın neler oldukları 1.a, 1.b, 1.c ve 1.d maddelerinde gösterilmiştir ve bunlar yine aynı maddelerde beşerî (olumlu, olumsuz) ve dinî (olumlu, olumsuz) olarak tasnif edilmiştir.

2. Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda Etik Eylemlerin; Metaetikselsel Anlamda Moral Olguların Bağlamsal Önergeleri

a) Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Beşerî Olumlu Etik Eylemlerin* Bağlamsal Halk Fikirleri; Metaetikselsel Anlamda *Beşerî Olumlu Moral Olguların* Bağlamsal Önergeleri

2.a.1. Şah Ağa Beğ'in Pîrin Bilgisine Güvenmesi

"Bir de gördüler ki bir pîr koca geldi, bunlara selâm virdi. Pîr didi: "Şahım ne gezersiniz burada?" Şah didi ki: "Benim şah olduğum ne bildin? Elbette derdimi de dermanımı bilirsin!" diyüp dervişe sarıldı (Duymaz, 2001:255).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önergeler:

- Pîr kocaların, dervişlerin düşüncelerine değer verilir.
- Bir sıkıntı yaşanıldığında pîr kocaların, dervişlerin bu sıkıntıyı çözebilecekleri düşünülür.

- Pîr kocalara, dervişlere sevgi duyulur.

2.a.2. Şah Ağa Beğ'in Pîrin Verdiği Elmayı Sarrafı ile Paylaşması ve Çocuklarını Evlendirmek Üzere Birbirlerine Söz Vermeleri

“Beğ’in bir sarrâfı var idi. Elünde bir evlâdı yok idi. “Beğim elmanıñ birisini de bana vir, Allahü ‘Azimü’ş-şân Hazretleri bir kız virirse oğluna vireyim” diyüp böyle ‘ahd ü amân itdiler. Elmanıñ birisini sarrafa virüp bu minval üzre şeri’at emrine kavlı karâr itdiler” (Duymaz, 2001:255).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Sıkıntıları aynı olan insanlar birbirleriyle yardımlaşır.
- Herhangi bir dilek gerçekleşirse bu dilek karşısında bir adak adanır.
- Bir ahid ya da söz verirken İslam esaslarını içeren şeriata göre verilir.
- Yeni doğacak ya da doğmuş çocuklar beşik kertmesi yapılır.
- Elma, verimliliği sembolize eden bir meyvedir.

2.a.3. Âşık Olma Epizodunun Mahlas Almayla Başlaması ve Asli'nin Kerem'e Yağlığını Vermesi

“Şah tokuz gün ola diyince beğ’in bir oğlu oldu, Keşiş’in bir kızı dünyaya geldi. Oğlanın adını Mirza Beğ, kızın adını Asli Han koydılar. Kız; ‘Seniñ adın Kerem olsun, benim adım Asli Han olsun!’ dedi. Kız, Kerem’e bir yağlık virdi” (Duymaz, 2001:255).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Âşıklıkta âşıklar mahlas alırlar.
- Âşıklar birbirlerine hatıra verirler.

2.a.4. Kerem'in Asli'ya Âşık Olması ve Onunla Nişanlanması

“Karı hemân destileri bırakup Kerem’in babasına haber eyledi. “Beğ! Oğluñ derd-i ‘aşka düşmüş. Bu ‘aşkın yâresine merhem sararsız” diyüp hâdiseyi nakl itdi. Beğ hemen Keşiş’i çağırıp oğlanı nişanladı. Kerem’i müdeciler gitdi, şâz u handân oldılar” (Duymaz, 2011:256).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Âşık olmak, karşılık alınmadığında bir dert olarak görülür.
- Âşık olan kişi nişanlandığında bu durum müjde gibi görülür ve mutlu olunur.

2.a.5. Kerem'in Aşk Hâliyle Şair Olması

“Böyle söylerken Kerem’in pederi ile Sofu araya araya Keşiş’in bağçesinde bulup ‘aşk hâliyle bir şâir olmuş ki dahı mümkün degil” (Duymaz, 2001:258).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Aşkına karşılık bulamayan kişi yaşadığı yoğun duygular sebebiyle şair olabilir.

2.a.6. Kerem'in Yanlış Yoldan Gittiği için Ağlaması ve Sofu'nun Seçtiği İşlek Yoldan Gitmesi

Kerem didi ki; “Ey yoldaşlar, sizin bize ikrâm itdiğiniz ziyadesiyle oldu, şimdiden sonra durmak olmaz, hemân bizim maksûdumuz bu idi. Sizleri Hudâ'ya ısmarladık.” diyüp Kerem ile Sofu, Erzurum'dan çıkup üç sa'at kadar yol gidüp yol üç oldu. “Şimdi yanlış yola giderüz.” diyerek ağlamaya başladı. Sofu didi ki “Ağlamak ne fa'ide? Ancak yoluñ işeğine gitmeli, kalk gidelim” (Duymaz, 2001:270-271).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Her işin vakitlice yapılması gereklidir.
- Vedalaşırken “Hüda'ya ısmarladık.” denilerek Allah'ın arkada kalanları koruyacağına inanılır.
- Herhangi bir sorun karşısında ağlamak fayda sağlamaz, harekete geçilmelidir.
- Bir yoldan gidilecekse sık kullanılan yol tercih edilmelidir.
- Çaresiz kalındığında istişare edilerek yola çıkılmalıdır.

2.a.7. Kerem'in İki Yavrusu Olan Ceylanla Karşılaşması ve Onları Avcılardan Koruması

“Şirin deresine vardıkda bir ceylân görüp yanında iki kuzısı olup ve ceylânın ön kolundan urulmuş, kanı akar. Kerem didi ki: “Avcılar, kollarınız kurusun. Nice kıydıñ bu küçük yavrulara?” diyüp biraz dahı gidüp iki dâne üstleri kan olmuş avcıları gördi. Avcılar su'al itdiler ki: “İki kuzısıyla bir ceylân gördünüz mi?” didiklerinde Kerem didi ki: “Getir Sofu sazımı.” Aldı sazı eline, bakalım ne dimişdir:

Böyle mi olur avcıların töresi/ Koltugundan urmuş içler yarası/Hekime gösterdin yokdur çaresi/ Kaç kuzulu ceylân yâd avcı geldi” (Duymaz, 2001: 271).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Yanında yavruları olan hayvanlara merhamet gösterilir ve o hayvanlar avlanmaz.
- Avcıların uyması gereken kuralları/törelere vardır.
- Hayvanlar yaralanırsa hekimlere gösterilir.

2.a.8. Kerem'in Turna Katarını Görmesi ve Onlarla Sevdiklerine Selam Göndermesi

“Bakdı ki gökyüzünde bir bölük turnalar geçüp gidiyor. Sofu'ya Kerem didi ki: “Kış gitmiş, yaz gelmiş.” Sofu kardaş, getir şu benim sazımı, eşime dostuma ve ahbâb ve yârânıma bir selam göndereyim” (Duymaz, 2001:272).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Kuşların bir yerden bir yere göç etmesi mevsim geçişlerinin göstergesidir.
- Doğanın bir döngüsü vardır.
- Turnanın, insanların sevdiklerinden haber almasında önemli bir yeri bulunmaktadır.

2.a.9. Kerem'in Ashı'yı Görebilmek İçin Sağlam Dişlerini Çektirmesi

“Bu yerde kâmil diş çeker var imiş añı isterim” didi. Kız anasına didi ki: “Şu yiğidin dişini çek, çekdirecek imiş.” didi. Karı dahı Kerem'in başını dizi üzerine koyup biçâre Kerem kızın yüzibe bakdığı sa'at 'aklı başından gidüp karı kelpedeni alup “Kangı dişindir?” diyü su'al... Kerem Beg bir sağlam diş gösterdi. Karı dişini alup Kerem'e didi: “Oğlum, senin dişin sağlamdır, ancak seniñ merâmın diş çekdirmek degil” (Duymaz, 2001:280-281).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Sevgiliyi görmek pahasına türlü acılara katlanılır. Sağlam, sağlıklı dişler çektirilmez ama söz konusu sevgilinin yüzünü görmek ise tüm dişlerini çektirmenin acısına bile katlanılır.

2.a.10. Kerem'in Aşkına Karşılık Bulmak İçin Dua Etmesi ve Asli'nin da Âşık Olması

“Kerem bir kere âh idüp derdini hulûs ile didi ki: “Allah Yârabbî! Şu bendeki ‘aşkın nısfını bu kıza kerem eyle!” diyüp du‘â eyledi. Fi'l-hâl kız Kerem'e ‘âşık olup yanıp tutuşmaya başladı” (Duymaz, 2001: 282).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Birine âşık olan insan, bu aşka karşılık bulabilmek için tanrıya dua eder.
- Aşk duygusunun her iki tarafta aynı oranda olması şart değildir, yarısı yeterlidir.
- Aşk duygusunun karşılıklı hâle gelmesi bir dua ile mümkün olabilir.

2.a.11. Kerem'in Asli'ya Duyduğu Sadakati Estetik Söylemle İfade Etmesi

“Hesnâ Hanım Kerem'e didi ki: “Bunda bu kadar kızlar, kırk dane kız oğlan kız var, kangısın ister isen veririm” didükde Kerem aldı sazı eline, bakalım bağçede ne dimiş: Ben Kerem'im kaynayuben coşmazam/Tövbekârim her güzele bakmazam/Olur olmaz olsa derdin çekmezem/ Benim Asli'm güzellerin hasıdır” (Duymaz, 2001:290).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Âşık olan kişi başka kadınlar gördüğünde duygularına yenik düşmez, kaynayıp coşmaz. Sabırlı ve sakin bir kişiliğe sahip olduğunu gösterir.
- Âşık olan kişi, kendi sevdiğine kavuşma yolunda karşısına çıkan diğer güzel kadınlara bakmaz.
- Âşık olan kişi için en güzeli, en doğrusu onun sevdiğidir.

2.a.12. Cinselliğin Estetik Söyleme Dayalı İfade Edilmesi

Kerem, türlü imtihanlardan başarılı çıkınca Asli Han'la Kerem'in nikâhını kıyarlar fakat Asli'nin babası Keşiş, hâlâ buna razı değildir. Keşiş, gerdek gecesi öncesi sihirli bir gömlek yaptırır. Cadı kadınlar bunu Asli'ya giydirirler. Gerdek gecesi, gömleğin düğmeleri açıldıkça geri iliklenir. Kerem, cinselliğin önündeki engeli estetik bir söylemle şöyle ifade eder:

“Seni bana virdi Yaradan Hüdâ/ Çöz Aslım çöz göğsün düğmelerini/ Bir cânım var olsun yolına fedâ/Çöz Aslım çöz göğsün düğmelerini”

Aslı, düğmeleri çözmeye çalışmaktan ter içinde kalır, Kerem bunu görüne “Elbette bunda bir iş var.” diyerek Hak Te'alâ'ya dua eder ve duası kabul olur, düğmeler açılır. Kerem, “Ey efendim, benim yedi yıllık hasretüm.” diyerek Asli'ya ince belinden sarılır. Hakkâ şükür ederler (Duymaz, 2001:292-295).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetiksel Anlamda Önermeler:

- Bir çift arasında cinselliğin yaşanabilmesinin toplum nezdindeki onayı nikâh kıymakla mümkündür.
- Gerdek gecesinde cinsellik arzusu estetik söylemle ifade edilir.
- Gerdek gecesindeki cinselliğin boyutu uzun betimlemeler şeklinde yapılmaz.
- Gerdek gecesiyle birbirine kavuşmak Hakk'a şükür sebebidir.

b) Kerem ile Ashı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Beşerî Olumsuz Etik Eylemlerin* Bağlamsal Halk Fikirleri; Metaetikselsel Anlamda *Beşerî Olumsuz Moral Olguların* Bağlamsal Önermeleri

2.b.1. Şah Ağa Beğ'in Çocuksuz Oluşunu Dert Edinmesi ve Bu Bağlamda Pîrin Söylediklerini Yerine Getirmesi

"Elbette derdimin dermânını blirsın!" diyüp dervişe sarıldı. Şaha didi ki: "Seniñ derdiniñ dermanı budur ki, dünyâ yüzünde hiçbir evlâdın yokdur. Gel sana bir elma vereyim gene ve hanımına git. O memleketin yedi yaşından yukarısını Uğra Dağı'na da'vet eyle. Da'vet tamam olup gelince yatsu namâzını kılınca elmanıñ birisini kendine ve birisini âhline vir. Allah Te'ala Hazretleri size bir evlâd vire" didi. Beğ bu sohbe razi olup geldi ve bu minvâl üzre tertip ettirdi" (Duymaz, 2001:255).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Bir şahın hiç çocuğunun olmaması bir dert olarak karşılanmaktadır.
- Çocuğu olmayan insanların, çocuk sahibi olabilmeleri için bazı sosyal ve dinsel eylemleri gerçekleştirmeleri gerekir.
- Çocuksuzluğu gidermek için yapılması gereken eylemlerden biri, o memleketteki yedi yaşından büyük insanlara davet vermektir.
- Çocuğu olmasını isteyenler, bu amaçla yerine getirecekleri şartları eşleriyle birlikte yerine getirir.

2.b.2. Keşiş'in Verdiği Sözü Tutmayıp Yükte Hafif Pahada Ağır Olan Malları Alıp Kaçması

Keşiş ve Ağa Beğ'in çocukları olursa bunları evlendireceklerine dair Keşiş söz vermiştir fakat Keşiş'in karısı buna razı olmamıştır. Keşiş çareyi kaçmakta görmüştür.

"Bağçıvan "Ne gezersin beğim?" didi. Sordukda "Buradaki kâfir kızı nereye gitdi?" Bağçıvan didi "Anlar sizin şerrinizden birer ata binüp yükde yeğni, bahada ağır olan mallardan bir mikdâr alup kaçdular" (Duymaz, 2001:256).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Verilen sözleri yerine getirmek doğru olandır.
- Aile içinde istişare edilmeden verilen sözler, sonuçları kötü olan olaylara sebep olabilir.

2.b.3. Ashı Kaçtıktan Sonra Kerem'in Hastalanması

"Kerem'in pederi "Bu hâl nedür?1 diyü su'al itdikle Kerem pederine hâl-i keyfiyeti söylemeyüp çün pederi Kerem'e teselli hâzır idüp akça itmedi. Nihâyet oradan alup sarâya geldiler. Kerem âh u efgân itmekden yemek yemekden kesildi. Hâlini memleket ihtiyârları ve hacı hocaları Kerem'in yanına cem' olup Kerem'e bunca nasihât eylediler" (Duymaz, 2001:258).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Sevgilinin terk etmesi, derin üzüntülere sebep olup terkedilen kişiyi hasta edebilir.
- Çok üzülen kimse yemek yemekten kesilir.
- Üzüntü ile hastalanan kişiyi; ihtiyarlar, hacı ve hocalar nasihat ederek destek verir.

2.b.4. Kerem'in Ashı'yı Görmek İçin Gece Gizlice Keşiş'in Evine Girmesi

"Beg heman ol saat müfti efendi ve hakim efendiden ve cümle hacı ve hocalardan cümlesini cem' idüb

beg cevab itdi ki “Ey efendiler ağalar, haberiniz var mıdır? Bu gice Keşiş’in evine bir oğlan girmiş, tutmuşlar, mahpushanededir. ‘İlamınız virin, asayım’ didükde “Begim bir aslı vardır, hemen ‘ilamını vermek olmaz’ didiler” (Duymaz, 2001:86).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- İnsanların evlerine izinsiz girmek mahremiyet duygularını zedeler.
- İnsanların mülkiyet haklarını önemsemeden yapılan eylemler ahlaki ve yasal normları ihlal eder.
- İnsanların evlerine girmek, adalet organları tarafından cezalandırılabilir bir eylemdir.
- Bir eylemin doğurduğu suçun cezası istişare edilerek verilir.
- Bir eylemin cezalandırılması için o eylemin neden yapıldığını bilmek gerekir.
- İnsanların evlerine izinsiz girmek idam edilmek gibi büyük cezalara sebep olur.

2.b.5. Beg’in Kerem’i Öldürmek İçin Keşiş’ten Rüşvet Alması

“Begin kız karındaşı begin yüzine bakdı, su’al eyledi: “Begim keyfin mi yokdur?” didükde beg didi ki “Keşiş bana beş kese akça virecek oldu, hâkim ve müftü efendiler ‘ilam vermez oğlanı öldürem” didi” (Duymaz, 2001:287).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- İnsanlar, farklı avantajlar sağlamak amacıyla nüfuzu olan kimselere rüşvet vermeyi teklif ederler.
- İşlenen bir suç neticesinde verilecek ceza ölüm ise ölüm ilamının infaz kararını o çevrenin hâkim ve müftüleri verir.
- Bazı yöneticiler, rüşvet almayı kabul edecek kadar yozlaşmıştır.

2.b.6. Hâkimin Kerem’e Kaçmasını Söylemesi

“Hâkim efendi Kerem’e ne söyler; “Gel oğlum sen burdan kaç. Belki ‘ilamsız seni öldürür” (Duymaz, 2001: 287).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Yöneticilerin adlî mercilerce alınan bazı kararlara uymadığı görülür.
- Adalet sisteminin işlevini yitirdiği görülür.
- Adalet güvensizlik vardır.
- Hukuk üstünlüğü kimi durumlarda ihlal edilir.
- Yargı bağımsızlığı yoktur.

2.b.7. Hesna Hanım’ın Kerem’e Kırk Kız Sunması

“Hesnâ Hanım Kerem’e didi ki: “Bunda bu kadar kızlar, kırk dane kız oğlan kız var, kangısın ister isen veririm” (Duymaz, 2001:290).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/ Metaetikselsel Anlamda Önermeler

- Bir erkek için en ideal eş tercihinin “kız oğlan kız” olma özelliği taşıyan bir eş olduğu düşünülür.
- Kızlar eş seçimi açısından kendi kaderleri üzerinde erkekler kadar söz sahibi değildir.
- Bir erkeğe, sevdiğinden vazgeçmesi için farklı kadınlar sunulur..

c) Kerem ile Aşlı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Dinî Olumlu Etik Eylemlerin* Bağlamsal Halk Fikirleri; Metaetikselsel Anlamda *Dinî Olumlu Moral Olguların* Bağlamsal Önergeleri

2.c.1. şah Ağa Beğ'in Çocuğunun Olması İçin Pîrin Ona Yatsı Namazı Kılmasını Söylemesi

“Da’vet tamam olup gelince yatsu namâzını kılınca elmanîñ birisini kendine ve birisini âhline vir”
(Duymaz, 2001:255).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önergeler:

- Çocuğunun olmasını isteyen kimse bazı koşulları yerine getirmek durumundadır ve buna bağlı olarak yapılacak eylemlerden biri o kişinin yatsı namazı kılmasıdır.

2.c.2. Kerem ve Sofu’nun Tipiye Yakalanması ve Hızır’ın Onlara Yardım Etmesi

Kerem ve Sofu, Erzurum’a bir buçuk saat kala şehre yetişemeyip tipi ve kara yakalanırlar ve mahsur kalırlar feryat figan ederlerken bir atlı görürler.

“Atlu, mağara kapısına gelüp “Ey âdemler, nedir siziñ feryâdınız?” su’al itdükde Kerem didi ki: “Kışa tutulduk, bir mağaraya kapandık, hâlimiz gâyet perişândur.” Atlu didi ki: “Kande dilerseñiz götürüyüm.” Kerem didi: “Biz iki kişiyüz.”, “İkinizi dahı götürüyüm” didi. Ol vakit Kerem didi: “Bu Hızır ‘Aleyhi’s-selâmdır belki...” diyüp sazı eline aldı” (Duymaz, 2001:267).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önergeler:

- Hızır, zor durumda kalan insanlara yardım ve rehberlik eder.
- Birlikte olunan arkadaşların ihtiyaçları ve güvenlikleri önemsenir.

2.c.3. Hızır’ın Bir Anda Kerem ve Sofu’yu Erzurum’a Götürmesi

“Meger o atlu Hızır ‘Aleyhi’s-selâm idi, Kerem’i ve Sofu’yu alup o sa’at Erzurum’a götürüp konak sahibi Kerem ile Sofu’yu alup ol gice misâfir idüp ‘izzet ve ikrâm kıldı” (Duymaz, 2001:268).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önergeler:

- Hızır, mucizevî bir sürate sahiptir ve insanları o anda bir yerden bir yere götürerek onlara yardım eder.

2.c.4. Kerem’in Kızılırmak’a Türkü Söyleyip Tevekkül Ederek Irmağı Hayalî Bir Köprüyle Geçebilmesi

“Kızılırmak’a dahil olup Kerem Sofu’ya didi ki: “Ey yâr-ı vefâdârım, derdimin ortağı! Buna Kızılırmak dirler, kuş degilüz, kanadımız yokdur ki uçalım geçelim. Hemân işimiz Cenâb-ı Bâri ‘inayetine, merhametine kaldı. Böyle diyüp tefekkür-i ‘alâmetde iken bi-emr-i’l-lâh-i lütf Kızılırmak üstüne bir hayâlet köprüsi peydâ olup bunlar dahı geçüp yola revân olup...” (Duymaz, 2001: 275).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önergeler:

- İnsanlar, çözümü mümkün olmayan zor şartlar altında tevekkül ederler ve Allah’ın merhametine sığınırlar. Allah’ın inayetine ve merhametine sığınıldığında Allah da kullarına yardım eder.

2.c.5. Kerem'in Aslı'yı Dine Davet Etmesi

“Kerem didi ki: “Şu kızı dine teklif ideyim” diyüp kız karşısında Kerem biçâreye hayrân kalup öylece bakar iken Kerem dahı sazını eline aldı, bakalım ne dimişdir: El ele alalım şehirde yatalım/ İncil Furkân'ı başa tutalım/ Kangı din haksa aña tapalım/ Gel gel müsliman ol kalma Ermeni” (Duymaz, 2001:281).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Mutlu bir birliktelik/evlilik yaşamak isteyen çiftlerin aynı dine mensup olmaları gerekir.
- Eşler birbirlerini dine davet edebilirler.
- İslam, hak dindir.
- Mensup olunan dinden ayrılarak bir başka dine tâbi olunabilir.
- Hak dine, yani doğru olan dine sorgulama yapılarak ulaşılır.

2.c.6. Hesna Hanım'ın Kerem'i İmtihan Etmesi ve Kerem'in Hak Âşığı Olduğunu Anlaması

“Hesna Hanım, Kerem'i engellemek için bir sınava tâbi tutar. Hesna Hanım Kerem'den, davet ettiği meclisteki kırk kızın adını bilmesini ister. Eğer bilemezse onu öldüreceğini söyler. Kerem, kızların adlarını bilir fakat bu kez de Hesna Hanım Kerem'den bu kızların geleceklerini bilmelerini ister. “Söylemek beden, destur getirmek Mevlâ'dan” diyerek Kerem, kızların geleceklerini de bilir. Kerem'in isteği ise eğer ölürse kendisine “Hak âşığı” denilmesidir, Kerem sınavları geçince Aslıhan'ı Kerem'e nikâh eylerler” (Duymaz, 2001:290-293).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Bir âşığın gerçek âşık olup olmadığı hâk âşığı olup olmadığıyla ilgilidir.
- Gerçek âşık, Hak âşığı olan kişidir.
- Âşıklar, önlerine çıkan engelleri ve sınavları geçmek zorundadır.
- Geleceği bilebilmek Mevlâ'nın vereceği desturla mümkündür.
- Âşıklar sınavları geçerse nikâhlanabilirler.

d) Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Dinî Olumsuz Etik Eylemlerin* Bağlamsal Halk Fikirleri; Metaetikselsel Anlamda *Dinî Olumsuz Moral Olguların* Bağlamsal Önermeleri

2.d.1. Hınzır Eti Yenilmesi

Kerem, bir koca karıdan Aslı'nın Ahıska bucağına gittiğini öğrenir. Sofu'yla Ahıska'ya giderler. Orada bir düğün kurulduğunu gören Kerem, sazını ele alır ve birkaç beyit söyleyeyim, der.

“Hayvan eti, hınzır eti yinilmez [yirler]/Başlarına samur kalpak giyerler/ Çağırdıkça mori mori dirler/ Dilleri var bizim dile benzemez” (Duymaz, 2001:265).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Hınzır eti, bazı dinlerde yasaklanmıştır⁵; bu sebeple yenilmez.

⁵ Domuz eti, Kur'an-ı Kerim'de kesin olarak haram kılınmıştır (Şenol, 2013:163). (Bkz: Bakara, 2/173; Mâide, 5/3; En'âm, 6/145; Nahl, 16/115.)

2.d.2. İki Dinli Olmak

Kerem, uzun yollar ve imtihanlar aşır Aslı'yı Cafer Efendi Hamamının kapısının önündeki bir bölük kadının içinde görür. Kerem, eline sazını alıp ona seslenince Aslıhan da Kerem'i tanıır fakat ondan kaçır gizlenir. Bunun üzerine Kerem tekrar sazını alır ve şöyle söyler:

“Aslım göçdi yaylalara tayandı/Benim bunda kalışıma ne dırsın/İki dinli hercâyinin elinden/ Sararıp da soluşuma ne dersin” (Duymaz, 2001:270).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- İki dinli olmak, hercai olmak demektir. Hercai insan, hiçbir şeyde kararlı olmadığından ona duyulan güven duygusu azalır.

2.d.3. Din Farkı Sebebiyle Evliliğin Engellenmesi

Kerem ile Aslı hikâyesinde çocukları olmayan bir şah ve keşiş, çocukları olduğunda bu çocukları evlendirmek için birbirleriyle sözleşirler. Çocuklar doğar, nişanlanırlar fakat din farkını kabullenemeyen keşiş ve karısı bu ilişkiye karşı çıkar ve kaçarlar. Hikâyenin temel çatışması bu din farklılığı üzerine kurgulanmıştır (Duymaz, 2001).

Halkbilimsel Anlamda Halk Fikirleri/Metaetikselsel Anlamda Önermeler:

- Din farklılığı, mutlu bir evliliğin önünde engel teşkil eder.

e) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Cevap Aranan Metaetikselsel Sorunlar: Anlatıda Etik Yargıların Kaynağı Olan Etik Olgular Var mıdır, Varsa Bunlar Anlatıda Nasıl Yer Alırlar?

Kerem ile Aslı hikâyesinde halkbilimsel anlamda etik eylemlerin; metaetikselsel anlamda “Moral Olgular”ın etik yargılara kaynak oluşturdukları gözlemlenerek 2.a, 2.b, 2.c ve 2.d maddelerinde gösterilmiştir. Etik yargılara kaynak oluşturdukları bağlamsal önermeler metnin içinden yapılan alıntılarla yine aynı maddelerde ifade edilmiştir. Bunun sonucunda söz konusu etik eylemlerin/moral olguların toplumun halk felsefesinin genel hatlarını çizdiği görülmüştür. Bu sayede halk fikirlerinin metaetikselsel önermeleri her maddenin altında verilmiştir.

3) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Halkbilimsel Anlamda Etik Değerler; Metaetikselsel Anlamda Moral Vokabüler ve Taşıdıkları Anlamlar Tablosu

a) Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda Olumlu Etik Değerler; Metaetikselsel Anlamda Olumlu Moral Vokabüler ve Taşıdıkları Anlamlar Tablosu

1. Ar: Utanma, utanç duyma. (Türkçe Sözlük, 1998: 121).	15. Merhamet: Bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü durumdan duyulan üzüntü, acıma. (Türkçe Sözlük: 1988:1538).
2. Âşık Olmak: Sevmek, tutulmak. (Türkçe Sözlük, 1998: 151).	16. Namaz Kılmak: Namaz ibadetini yerine getirmek: (Türkçe Sözlük, 1988:1628)
3. Davet: 1. Çağır, çağırma 2. Yemekli toplantı. (Türkçe Sözlük, 1998: 532).	17. Nasihat: Öğüt. (Türkçe Sözlük: 1988:1633)

4. Dost Olmak: Yakınlık kurma, ahbab olma. (Türkçe Sözlük, 1998: 626).	18. Nişanlanmak: 1. Nişanlı duruma gelmek. 2. Evlenmeye söz verme belirtisi olarak yüzük takmak. (Türkçe Sözlük: 1988:1656)
5. Dua Etmek: Tanrıya yalvarma. (Türkçe Sözlük, 1988: 639)	19. Paylaşmak: 1. Aralarında bölüşmek, pay etmek, üleşmek. (Türkçe Sözlük: 1988:1781)
6. Estetik: Sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi güzel duyu. (Türkçe Sözlük, 1988:732)	20. Rica: Dileyiş, dileme, dilek. (Türkçe Sözlük: 1988:1861)
7. Fedakârlık: Özveri. (Türkçe Sözlük, 1988: 767)	21. Sadakat: İçten bağlılık, sağlam, güçlü dostluk. (Türkçe Sözlük: 1988:1880)
8. Güvenmek: Güven duyma, güveni olmak, itimat etmek. (Türkçe Sözlük, 1988:916).	22. Saygı: Değer, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu, hürmet, ihtiram. (Türkçe Sözlük: 1988:1992)
9. Hak dini: İslâmiyet. (Türkçe Sözlük, 1988: 928).	23. Sevgi: İnsan bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duyu. (Türkçe Sözlük: 1988:1954).
10. Hediye: Armağan. (Türkçe Sözlük, 1988: 975)	24. Söz vermek: Bir işi yapacağını kesinlikle bildirmek. (Türkçe Sözlük: 1988:2024).
11. İkrâm: 1. Konuğu ağırlama. 2. Bir şeyi armağan olarak verme, sunma. (Türkçe Sözlük, 1988:1063).	25. Töre: Bir toplulukta benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların tümü. (Türkçe Sözlük: 1988:2244).
12. İna-yet: İyilik, kayra, atıfet, ihsan, lütuf. (Türkçe Sözlük, 1988: 1080)	26. Vefa: Sevgide sebat, sevgide durma, sevgi bağlılığı. (Türkçe Sözlük: 1988:2338)
13. İşlek: Çok işleyen, canlı, hareketli. (Türkçe Sözlük, 1988:1117).	27. Yardım: Kendi gücünü ve imkânlarını başka birinin iyiliği için kullanma, muavenet. (Türkçe Sözlük, 1988:2396).
14. Mahlâs: 1. Bir kimsenin ikinci adı. 2. Şairlerin eserlerinde kullandıkları takma ad. (Türkçe Sözlük, (1988,1486).	

b) Kerem ile Aslı Hikâyesindeki Halkbilimsel Anlamda *Olumsuz Etik Değerler*; Metaetiksel Anlamda *Olumsuz Moral Vokabüler* ve Taşındıkları Anlamlar Tablosu

1. Çocuksuzluk: Çocuksuz olma durumu. (Türkçe Sözlük, 1988:496)	6. Öldürmek: Bir canlının hayatına son vermek. (Türkçe Sözlük, 1988: 1425).
2. Firkat: Ayrılış, ayrılık. (Türkçe Sözlük, 1988:790).	7. Rüşvet: Yaptırılmak istenen bir işte yasa dışı kolaylık veya çabukluk sağlanması için bir kimseye mal veya para olarak sağlanan çıkar. (Türkçe Sözlük, 1988:1872).
3. Haram: 1. Din kurallarına aykırı olan. 2. Yasak. (Türkçe Sözlük, 1988:944)	8. Terk etmek: Bırakmak, ayrılmak. (Türkçe Sözlük, 1988: 2198).
4. Kâfir: 1. Tanrının varlığını inkâr eden kimse. 2. Genellikle Müslüman olmayanlara verilen ad. 3. Acımasız, zalim. 4. Sevilen birine takılma, sitem. (Türkçe Sözlük, 1988:1155)	9. Zalim: Acımasız ve haksız davranan, kıyıcı, zulmeden. (Türkçe Sözlük, 1988: 2495).
5. Mahpus: Kapatılmış, hapsedilmiş (kimse). (Türkçe Sözlük, 1988:1487).	

c) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Cevap Aranılan Metaetiksel Sorunlar: Anlatıdaki Halkbilimsel Anlamda “Değerler”, Metaetiksel Anlamda “Moral Vokabüler” Nelerdir ve Bunların Anlamları Nedir?

Kerem ile Aslı Hikâyesinde bulunan halkbilimsel anlamda “Değerler” metaetiksel anlamda “Moral Vokabüler” 3.a ve 3.b maddelerinde gösterilmiş ve anlamları açıklanmıştır. Böylelikle metaetik sorunlardan biri olan “Moral vokabüler” kavramının ne olduğu somutlaştırılmıştır.

4) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Tespit Edilen Halkbilimsel Anlamda Beşerî ve Dinî Etik Değerlerin Metaetiksel Anlamda Moral Olguların Tasnifi

Kerem ile Aslı Hikâyesi, halkbilimsel ve metaetiksel açıdan hem beşerî hem dinî etik değerleri içeren bir yapıdadır. Bu etik değer ve moral olguların eylem karşılıkları; olumlu ve olumsuz yönleriyle tabloda gösterilmiş ve metindeki bağlamsal yerlerinin kolay bulunması amacıyla madde karşılıklarıyla verilmiştir.

a) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Tespit Edilen Halkbilimsel Anlamda Beşerî Olumlu Etik Değerlerin, Metaetiksel Anlamda Beşerî Olumlu Olguların Tasnifi

Bilene Danışmak: 2.a.1	Dosta Güvenmek: 2.a.6
Paylaşmak: 2.a.2	Merhamet Etmek: 2.a.7
Söz Vermek/Sözünde Durmak: 2.a.2	Selam Göndermek: 2.a.8
Mahlas Almak: 2.a.3	Fedakârlık: 2.a.9
Hediye Vermek: 2.a.3	Sadakât: 2.a.11
Âşık Olmak: 2.a.4, 2.a.5, 2.a.6	Durumu Estetik Söylemle İfade Etmek: 2.a.11, 2.a.12
Nişanlanmak: 2.a.4	

b) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Tespit Edilen Halkbilimsel Anlamda Beşerî Olumsuz Etik Değerlerin, Metaetiksel Anlamda Beşerî Olumsuz Olguların Tasnifi

Çocuksuzluğu Dert Edinmek: 2.b.1	Birini Öldürmek: 2.b.5
Sözünü Tutmamak: 2.b.2	Rüşvet Vermek: 2.b.5
Aşk Derdiyle Şair Olmak: 2.b.3	Kendi Adaletini Sağlamak: 2.b.6
Bir Yere İzinsiz Girmek: 2.b.4	Birini Sevdiğinden Vazgeçirmek: 2.b.7

c) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Tespit Edilen Halkbilimsel Anlamda Dinî Olumlu Etik Değerlerin, Metaetiksel Anlamda Dinî Olumlu Olguların Tasnifi

Namaz Kılmak: 2.c.1	Dine Davet Etmek: 2.c.5
Hızır'ın Yardım Etmesi: 2.c.2, 2.c.3	Hak Âşığı Olmak: 2.c.6
Tevekkül Etmek: 2.c.4	

d) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Tespit Edilen Halkbilimsel Anlamda *Dinî Olumsuz Etik Değerlerin*, Metaetiksel Anlamda *Dinî Olumsuz Olguların* Tasnifi

Domuz Eti Yemek: 2.d.1
İki Dinli Olmak: 2.d.2
Din Farkı Sebebiyle Evliliğin Toplum Tarafından Onaylanmaması: 2.d.3

e) Kerem ile Aslı Hikâyesinde Metaetiğin Cevap Aradığı Sorular: Kerem ile Aslı Hikâyesinde Etik Yargıların Temellendirilmesi Mümkün müdür? Eğer Mümkünse Bir Etik Yargının Temellendirilmesindeki Mantıksal Adımlar Nelerdir?

Kerem ile Aslı hikâyesinde, halk fikirleriyle analiz edilen halk felsefesinin bağlam oluşturdukları geleneklerle yapılan halkbilimsel temellendirmenin mümkün olduğu görülmüştür. Hikâyede, bir etik meselenin temellendirilmesi üç temel mantıksal adımla yapılmıştır. Birinci mantıksal adım, incelenen halk hikâyesindeki halkbilimsel anlamda etik eylemlerin, metaetiksel anlamda moral olguların tespitinin sınıflandırılmasıdır. İkinci mantıksal adım, kültürel ve toplumsal bağlamın değerlendirilerek hikâyedeki halkbilimsel anlamda etik eylemlerin, metaetiksel anlamda etik olguların bağlamlarının hikâye içinden yapılan alıntılarla gösterilerek halkbilimsel anlamda halk fikirlerinin belirlenmesi ve metaetiksel anlamda önermelerin verilmesiyle olgu/değer ilişkisi ortaya konulmuştur böylelikle toplumun halk felsefesini belirleyen etik değerler temellendirilmiştir. Üçüncü ve son mantıksal adımda halk hikâyesinde tespit edilerek temellendirilen etik değerlerin beşerî olumlu, beşerî olumsuz, dinî olumlu ve dinî olumsuz gibi başlıklarla sınıflandırılmasıdır.

Sonuç

Kerem ile Aslı hikâyesi gerek Anadolu coğrafyasında gerek diğer Türk boyları ve hatta Ermeniler arasında oldukça sevilen bir halk hikâyesidir. Çalışmamızda örneklem olarak seçilen bu halk hikâyesinin Halkbilimsel Metaetik Kuram çerçevesinde, halkbilimsel temellendirme yapılarak metaetik çözümlemesi yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, Kerem ile Aslı hikâyesinin etik değerleri belirlenmiştir. Bu etik değerler, anlatı içindeki etik eylemlerin bağlamlarıyla temellendirilmiş ve bu değerlerin halkbilimsel anlamda halk fikirleri, metaetiksel anlamda önermeleri sıralanmıştır.

Kerem ile Aslı hikâyesinde olumlu ve olumsuz etik değerler tespit edilmiş ve bu hikâyedeki halkbilimsel anlamda etik eylemler, metaetiksel anlamda moral olgular, beşerî olumlu/olumsuz; dinî olumlu/olumsuz olarak tasnif edilerek tablolar hâlinde gösterilmiştir. Ayrıca Kerem ile Aslı hikâyesinde metaetiğin aradığı sorulara cevap verilmiştir. Bağlamları dikkate alınarak incelenen etik eylemler ve moral olgular sayesinde, etik değerlere ulaşmanın mümkün olduğu ispatlanarak bu hikâyedeki etik değerlerin bir indeksi oluşturulmuştur.

Kerem ile Aslı hikâyesinde beşerî etik değerlere dayalı olan eylemlerin hem olumlu hem olumsuz anlamda, dinî etik değerlere dayalı olumlu ve olumsuz eylemlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Entrik kurgusunu, evliliğe bir engel olarak kabul edilen din farklılığı bağlamında şekillendirmesine rağmen hikâyenin beşerî unsurlara dayalı bir etik anlayışı içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca hikâyede beşerî ve dinî olarak iki kategoride incelenen etik değerlerin her ikisinde de olumlu etik değerler, olumsuz etik değerlerden daha fazladır çünkü bu tarz halk hikâyeleri idealize edilen hikâyelerdir. İdeal ve topluma örnek olmaları amaçlanan hikâyeler oldukları için de olumlu etik değerler ön planda tutulmuştur.

Hikâyede pîrler, aksakallılar birer otorite olarak saygı görmektedir ve onların bilgeliğine güvenmek, bir ahlaki doğruluğa ulaşma arayışında gereklidir. Bu güven sayesinde toplumsal düzenin işleyişi korunmaya çalışılmaktadır. Paylaşmak, sözleşmek, söz vermek gibi eylemler; toplumsal bağları güçlü kılmak için hikâyede başvurulan etik eylemlerdir. Hikâyenin entrik kurgusundaki çatışmayı başlatan eylem, verilen bir sözün tutulmamasıdır. Söz vermek ve bu sözü yerine getirmek, ahlaki bir sorumluluk olarak metnin birkaç yerinde daha vurgulanmaktadır. Hikâye, temel olarak bir aşk hikâyesidir ve aşk olumlu bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duygunun gücünü ifade etmek için ne kadar ileri gidilebildiği, aşğın sağlam dişlerini çektirecek kadar fedakârlık göstermesiyle sembolize edilir ve fedakârlık etik değeri, bu metaforla çarpıcı bir şekilde gösterilir. Hikâyedeki çatışma, bir aşkın toplumsal ve dinî normlara göre yaşanması gerekliliği üzerinden okuyucuya/dinleyiciye aktarılır. Metne göre aşk, yaşanabilir ve kabul edilebilir, güçlü bir duygudur fakat bu duyguyu yaşarken etik kurallar takip edilmelidir. Bu etik kurallar; aynı dine inanarak bir evlilik sürecinin başlaması şartıyla ortaya konulmuştur. Ayrıca aşk, metinde ana karakterler için ahlaki olarak kendini gerçekleştirme sürecini ifade eder. Ana karakter, aşk hâliyle şair olur; bu duygunun yaratıcı bir süreçle birleştirilmesiyle aşğın insanlara, doğaya, turna ve ceylan gibi hayvanlar üzerinden diğer canlılara duyduğu saygı ve merhametini, ahlaki bir zemin üzerinde şekillenirken görürüz. Hikâyede sevdiklerine turnalarla selam göndermeyle, sadakat ve bağlılık gibi etik değerlerin okuyucu/dinleyici tarafından görünür olması ve yavruları yanındayken ceylanı vuran avcılara edilen sitemle merhamet ve töre gibi değerlerin vurgulanması amaçlanır. Kerem ile Aslı hikâyesinde, aşkın manevî bir değerle güçlendirilmesi için aşğın sık sık dua ederek sevdiğini kendi dinine yani İslâm'a davet ettiği görülmektedir. Kendisine sunulan birçok alternatif gelin adayına ve çektiği tüm zorluklara rağmen ana karakter, sevdiğinden vazgeçmez. Sabır ve sadakat gibi duyguların etik bağlamları metinde sıklıkla bu boyutuyla karşımıza çıkar. Ayrıca ana karakterlerin kavuşmalarının ardından yaşanan gerdek gecesi tasvirinde, aşkın cinsellik boyutunun ahlaki sınırlar içinde estetik bir üslupla ifade edilmesi, ahlaki normların muhafaza edilmesi gerekliliğini ifade eder.

Metinde bazı etik değerler ise olumsuz değerler ya da olumsuz eylemler üzerinden verilmeye çalışılır. Halk hikâyelerindeki yaygın motiflerden biri olan çocuksuzluk, Kerem ile Aslı hikâyesinde de karşımıza çıkar. Çocuksuzluk, toplumsal bir baskı unsuru olarak görülür. Soyunu devam ettirememek, toplumsal devamlılık için bir tehlikedir; bu anlamda çocuksuzluk, olumsuz bir değer olarak metnin kurgusunda yer alır. Çocuksuz olan kişinin davet vermek gibi sosyal ve namaz kılıp dua etmek gibi dinsel eylemleri yerine getirmek durumunda olması bu tarz sosyal ve dinî değerleri görünür kılar. Hikâyede bir eve izinsiz girmenin ahlaki ve yasal açıdan toplumsal boyutu, ana karakterin hapse atılmasıyla gösterilmeye çalışılır. Bu eylemle, belli arzular uğruna sınırları aşırı zorlamanın etik dışı olduğu anlatılmaya çalışılır. Metindeki bir diğer olumsuz etik eylem rüşvet alıp vermektir. Üstelik bu rüşvet, metindeki ana karakterlerden birini öldürtmek için o şehrin -metinde bey olarak geçen- yöneticisine verilir. Hikâyedeki ilk klimaks (doruk noktası), ana karakterin ölüm ilamının beklenildiği anda gerçekleşir. Ölüm ilamının verilmemesine rağmen, hâkimin ana karaktere kurtulması için kaçmasını söylemesi, adaleti muhafaza etme yükümlülüğünün yerine getirilemediğini ve adalet sistemindeki yozlaşmayı gösteren ciddi boyuttaki bir etik sorundur. Metindeki olumsuz etik değerlerden bir değeri, ana karaktere imtihan etme motifi bağlamında sevgisinden vazgeçmesi için sunulan kadınlardır. Bu durum kadınların bireysel iradelerinin yok sayılması ve bir meta gibi sunulması şeklinde metinde yer bulmaktadır. Böylelikle eşitlik, adalet ve bağımsız birey olmaya yönelik etik sorgulamalar, okuyucu/dinleyici tarafından yapılabilecektir.

Yöntemini halkbilimsel temellendirme olarak belirleyen halkbilimsel metaetik kuram; halk felsefesini, halkın ahlak anlayışını sosyal normlar, davranış türleri ve yaptırımlar üzerinden gelenek, görenek, töre,

örf ve âdetleri esas alarak çözülemeye dayalı yeni bir çalışma alanıdır ve sınırlı bir literatüre sahiptir.

Kuramın araştırılma ve geliştirilmesinde kültürel bağlama olan uygunluk ve kuramın yerel bir araştırmacı tarafından oluşturulması, çalışmamızdaki temel motivasyon kaynaklarından biridir. Bununla birlikte yaptığımız çalışmayla Türk halk felsefesini ifade eden eserlerin etik indekslerinin oluşturulmasına ve günümüzdeki etik problemlerin çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Cevizci, A. (2021). Etik Ahlak Felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.
- Cohen, S. (2019). Halk Düşmanları ve Ahlaki Panikler. Ankara: Heretik Yayınları.
- Çağrı, M. (1989). Ahlâk. Türk Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 2, 1-9.
- Çilingir, L. (2003). Ahlak Felsefesine Giriş: Metinlerle Ahlaki Temellendirme. Ankara: Elis Yayınları.
- Çobanoğlu, S. (2020). Halkbilimsel Açından Türk Dünyası Sosyokültürel Bağlamında Etik ve Metaetik. Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi, 5, 47-168.
- Çobanoğlu, S. (2021a). Halkbilimsel Metaetik Kuram ve Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu'nun Etik Çözümlemesi. Çankırı Karatekin Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 1(1), 103-129.
- Çobanoğlu, S. (2021b). Halkbilimi Bağlamında Dede Korkut Hikâyeleri'nin Halk Felsefesi ve Metaetikselsel Çözümlemesi: İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi C-I. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Durkheim, E. (1962). Meslek Ahlakı, çev: Mehmet Karasan, İstanbul: MEB Yayınları.
- Duymaz, A. (2001). Kerem ile Ashı Hikâyesi Üzerinde Mukayeseli Bir Araştırma. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Frankena, W.K. (2007). Etik, (Çev. Azmi Aydın), Ankara: İmge Kitabevi.
- Güngör, E. (1997). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Keskin, A. (2019). Halkbilimi Çalışmalarında Disiplinlerarasılık: "Neden", "Ne Zaman", "Nerede" Ve "Nasıl"? Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 12(28), 925-944. <https://doi.org/10.12981/mahder.630893>
- Kuçuradi, İ. (2009). Uludağ Konuşmaları. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları
- Özlem, D. (2010). Ahlak Felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.
- Poyraz, H. (1996). Dil ve Ahlak. Ankara: Vadi Yayınları.
- Şenol, Y. (2013). Kur'an'a Göre Hayvansal Gıdalarda Helallik Ölçüleri, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Ahlak. İçinde *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim tarihi: Temmuz 14, 2024, <https://sozluk.gov.tr>
- Türkçe Sözlük (1988). Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yeşilyurt, H. (2019). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Özgeçilik Açısından Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım D. (2000). "Türk Sözel Kültüründe Süreklilik", Türkbilim Türkoloji Araştırmaları Dergisi, C. 2000/1, s. 37.
- Ziya Gökalp (2014). Ahlak İctimai Midir?, İstanbul Üniversitesi, Sosyoloji Dergisi , 1 (3) , 112-115.

18. Artaud, Grotowski ve Brook: Ayinler ve Ritüel Törenlere Yaklaşımları¹

Atakan ASLAN²

APA: Aslan, A. (2024). Artaud, Grotowski ve Brook: Ayinler ve Ritüel Törenlere Yaklaşımlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 368-379. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065249>

Öz

Ritüel olgusu, tiyatro gösterilerinden hiçbir zaman ayrı düşünülemez, zira ritüel, özünde bir performanstır ve tiyatro gösterileri, ritüelin icra edilmesinin temel başlangıç noktasıdır. Tiyatronun kökenine dair en yaygın teori, tiyatronun ritüellerin kalbinden doğup dönüştüğü yönündedir. Bu makalede, 20. yüzyıl tiyatrosunda kendi tiyatro anlayışlarını şekillendirmek amacıyla ritüel araştırmalarına yönelen Antonin Artaud, Jerzy Grotowski ve Peter Brook'un tiyatro yaklaşımları ele alınacaktır. İncelenen üç ritüel tiyatro yönetmeni olan Artaud, Grotowski ve Brook'un tiyatrodaki ritüel ve ritüel törenlerine ilişkin yaklaşımları ve fikirleri şu şekildedir: İlk bölümde, tiyatronun en büyük teorisyenlerinden biri olan ve "Vahşet Tiyatrosu"nun kurucusu Antonin Artaud'un ritüellerin seyircinin duygularını derinden etkileme değerinin farkına vararak bir tür ritüele benzer tiyatro önerdiği incelenecektir. Artaud'un ritüele yakın tiyatrosunda, tanrıların değil, insanüstü olan ve insanlarla tanrılar arasındaki sınırdaki yaşayan insanların merkezi bir rolü vardır. İkinci bölümde, Jerzy Grotowski'nin yeni bir oyun sistemi ve ritüel yaratma çabaları ele alınacaktır. Grotowski, ritüel ve dinsel ağırlıklı oyunlara yönelmiş ve bu doğrultuda yeni bir tiyatro dili geliştirmeye çalışmıştır. Üçüncü bölümde ise Peter Brook'un sahne nesnelere üzerinde minimalizm ve dönüştürülebilirlik kazandıran yöntemlere yaklaşımı incelenecektir. Brook, sahne nesnelere kullanma konusunda çok seçici ve akıllı davranmış; basit olmakla birlikte performans sırasında izleyiciyi şaşırtmayı başarmıştır.

Anahtar kelimeler: Tiyatro; Ritüel; Grotowski; Artaud; Brook

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 24.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065249>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Bağımsız Araştırmacı / Dr., Independent Researcher (İstanbul, Turkey), **eposta:** aslan.atakan2883@gmail.com,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0297-192X>

Artaud, Grotowski and Brook: Their Approaches to Rituals and Ceremonies³

Abstract

The phenomenon of ritual can never be considered separate from theatrical performances, because ritual is essentially a performance and theatrical performances are the basic starting point for the performance of ritual. The most common theory about the origin of theatre is that it was born and transformed from the heart of rituals. This article will examine the theatre approaches of Antonin Artaud, Jerzy Grotowski and Peter Brook, who turned to ritual studies in order to shape their own understanding of theatre in the 20th century. The examined approaches and ideas of the three ritual theatre directors, Artaud, Grotowski and Brook, regarding rituals and ritual ceremonies in theatre are as follows: First part, will examine how Antonin Artaud, one of the greatest theorists of theatre and the founder of the "Theater of Cruelty", proposed a kind of ritual-like theatre by realizing the value of rituals in deeply affecting the emotions of the audience. In Artaud's near-ritual theatre, the central role is played not by gods but by super humans who live on the border between humans and gods. In the second part, Jerzy Grotowski's efforts to create a new game system and ritual will be discussed. Grotowski focused on ritual and religious plays and tried to develop a new theatrical language in this direction. In the third section, Peter Brook's approach to methods that provide minimalism and transformability on stage objects will be examined. Brook was very selective and intelligent in using stage objects; despite being simple, he managed to surprise the audience during the performance.

Keywords: Theatre, Ritual, Grotowski, Artaud, Brook.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 24.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14065249>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Tiyatro'nun temel kökenlerinden biri olan ritüel, ritüelik törenler ve oyunların ritüelden türemesi nedeniyle, Antik Yunan'dan bu yana tiyatroya yansımaktadır. Bu araştırma, ritüellerin, Grotowski, Artaud ve Brook gibi yönetmenlerin tiyatrolarında nasıl yansıdığını ele almaktadır. Araştırmanın varsayımları, tiyatronun ritüelden doğuşu, ritüel ve ritüelik tören arasındaki farklar, doğu ritüellerine ve oryantal gösterilere yönelimler ve tiyatronun ritüel niteliği üzerine kuruludur. Araştırmanın genel amacı, tiyatrodaki ritüellere yaklaşımın açıklanmasıdır. Bu bağlamda, ritüel ve ritüelik tören kavramlarının incelenmesi, ritüelin tiyatro ile bağlantısına ilişkin ortak teorilerin dile getirilmesi, ve adı geçen sanatçıların yönetmen olarak ritüel ve ritüelik törenlere yönelik tutumlarının incelenmesi ve bu tutumların teatral faaliyetlerine yansımalarının aydınlatılması spesifik araştırma hedefleridir. Bu araştırma, bir kütüphane çalışması olup, bulguları Grotowski, Artaud ve Brook'un teorilerini ve sahneleme yöntemlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

Son 60 yılda ritüel çalışmaları, dramatik sanatın en önemli yönlerinden biri haline gelmiş ve tiyatronun ilgi alanlarından biri olmuştur. Antropoloji biliminin bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla birlikte, tiyatro sanatının uygulama alanında yeni ifade yolları arayan tiyatro icracılarının ilgisini çekmiştir. Yönetmenler, yazarlar ve düşünürler, Batılı geleneksel tiyatro geleneğinin artık kendini tekrar ettiği, toplumsal işlevini yerine getiremediği ve Avrupa'nın birinci ve özellikle ikinci dünya savaşı sonrası toplumsal ve kültürel bir enkaz yığını olduğu fikrini sıkça dile getirmişlerdir. Kültürel yozlaşma kaçınılmaz olmuş, kapitalist sürecin yarattığı sınıf ayrımları derinleşmiş, bazı ülkeler sınırlarını demir perdelerle çizerken, pozitivizmle özdeşleştirilen modernizm, sanatı geleneksel keskin sınırlar çerçevesine yerleştirmeye devam etmiştir. Diğer sanat alanlarında olduğu gibi, tiyatro gösterilerinde de bazı eylem ve görünüm ritüelik törenlere benzemektedir. Postmodern tiyatro, başta Artaud olmak üzere yukarıdaki teorisyenlerin düşünce ve teorilerinden etkilendiği gibi, modernizm sonrası akımlardan ve düşüncelerin ritüellere özel önem göstermelerinden de etkilenmiştir. Bu dönemde, Antonin Artaud'nun kınadığı merkezi sözcük ve metin eski konumunu kaybetmeye başlamıştır. Dil, asıl işlevi olan irtibat kurma görevinden uzaklaşarak daha çok uzam yaratmak için kullanılmıştır. Postmodern tiyatro döneminde ışık, ses, renk, sahne tasarımı, kostüm ve müzik gibi unsurlar ön plana çıkmış ve özel bir önem kazanmıştır.

2. Antonin Artaud

Fransız şair, ressam, oyun yazarı ve yönetmen Antonin Artaud, 4 Eylül 1896'da Marsilya'da doğmuş ve kısa sürede tiyatro faaliyetlerine ilgi duymaya başlamıştır. 1921 yılında tiyatroya olan ilgisi artmış ve 1926 yılında sürrealist oyun yazarı Roger Whittaker'ın yardımıyla Alfred Jarry Tiyatrosu'nu kurarak burada dört oyun sahnelemiştir. Ancak, faaliyetlerinin engellenmesi nedeniyle bu grup dağılmıştır. 1935 yılında, on yedi gece sahnelendikten sonra durdurulan "The Cenci" oyununu sahnelemiştir. Artaud, 1948 yılında, elli bir yaşında vefat etmiştir. Hayatının son iki yılında delilik damgası yiyerek 1945'ten itibaren bir akıl hastanesine yatırılmıştır. Artaud'nun deliliği ve ölümünün, August Strindberg'in deliliği ve ölümüyle benzer bir idealizmden kaynaklandığı ve bu ideallerin sert ve insanlık dışı gerçekliklerle zorunlu bir çelişki içinde olduğu söylenebilir.

Antonin Artaud, "iç dünya" olarak adlandırdığı şeye ulaşmak için gizem, sezgi ve mistisizme önem vermiş ve tiyatrosunda bunu entelektüel felsefi çerçevelerden uzaklaştırarak daha önemsiz bir meta haline getirmeye çalışmıştır. Ona göre tiyatroyu, gerçek kökeni olan ritüel ve ritüelik törenlere yaklaştırmıştır. Daha sonra, Jerzy Grotowski'nin de Artaud'nun etkisi altında benzer bir başarıyı hedeflediği görülmektedir (Innes, 1998, p. 87).

Artaud'nun ritüel, ritmik hareketler ve ritüelik performanslara yaklaşımı, dönemin bazı teorisyenlerine

göre, etkisini yitirmiş tiyatrodan sanatsal bir kaçış olarak değerlendirilmiştir. Meyerhold, bu değişimin gerekliliğini Artaud'dan önce fark etmiş, Brecht ise bu yaklaşımı kendi perspektifinden reddederek alternatif çözümler önermiştir. Artaud, dönemin materyalist, akılcı ve zaman zaman din karşıtı medeniyetine karşı, ritüellere yönelmeyi krizden çıkış yollarından biri olarak görmüştür (Brunel, 1982, p. 67).

Artaud, "Tiyatro ve İkizi" adlı eserinde, "*Her insanda, iç dünyaya ulaşarak keşfedilmesi ve onun tiyatrosundan faydalanılması gereken özel ve olağanüstü bir güç vardır*" ifadesini kullanmaktadır (Artaud, 1994, p. 23).

Grotowski'nin bahsettiği ve bir oyuncunun zorlu beden antrenmanları aracılığıyla tanınması gerektiğine inandığı iç dünyası, Artaud'nun da vurguladığı kavramla örtüşmektedir. Bu düşünce, daha sonra sürrealizmin sanatsal akışı üzerinde yadsınamaz bir etki bırakmıştır. "Tiyatro ve İkizi," tiyatroya dair bir söylemin ötesinde, hayata ve insana dair derin ve felsefi bir bakış açısı sunmaktadır. Antonin Artaud, tiyatro dünyasının Nietzsche'si olarak anılmaktadır. Çevresinin ve toplumunun zehirli ve kirli sanat atmosferinden muzdarip olan, temiz ve yeni sanat talebinde deliliğin sınırlarına giden Arthur Rimbaud ve Vincent Van Gogh gibi asi sanatçıların soyundan gelmektedir. Artaud, kitabında, seyircinin yalnızca zevk ve eğlence kaynağı olan tiyatroyu kınayarak, sahnenin tüm olanaklarından yararlanan ve dil dışı müzik, ışık, hareketler ve jestler aracılığıyla izleyiciye bir yol bulmaya, bilinçsizce şaşırtıcı iç güçlerini ortaya çıkarmaya, ruhunda bir isyan uyandırmaya ve sonunda onu bir tür özgürlüğe ve inceliğe götürmeye yönelik saf bir gösteri arayışına girmiştir (Barber, 2013, p. 77).

Aynı doğrultuda, Artaud, gösteriyi yazarın metnine ve konuşma diline esir eden Batı'nın psikolojik tiyatrosuna güçlü bir eleştiri yöneltmiş ve böylelikle yönetmenin rolünün önemini artırmıştır. Tiyatronun saf yüzünü arayan Artaud, Antik Yunan trajedisine, orta çağ dini gösterilerine ve Doğu tiyatrosuna yönelmiştir. Artaud, bu tür inançlarla tarihi tiyatrodaki kendisini her türlü politik düşünceden tamamen arındırmıştır. Bu bağlamda, "*Tiyatro, tıpkı Afrika kavimlerinin dengeli duaları ve dervişlerin gösterileri gibi, insanlarda coşku, manevi ve mistik düşünceler yaratabilen bir ideal olmalıdır*" demektedir (Artaud, 1994, p. 48).

Dolayısıyla, Artaud yalnızca günün siyasi düşüncelerine ve mücadelesine önem vermemekle kalmamış, aynı zamanda materyalist ve maddi çıkarlar yerine ritüel ve dini topluluklara, özellikle de Brahminizm ve Budizm topluluklarına yönelme eğilimi göstermiştir. Bu yaklaşımıyla, tiyatronun yeni ve ritüelistik görünümünü yaratma çabasında olmuştur. Artaud, seyircinin bunalımını, boşluğunu ve psikolojik gerilimini tiyatro aracılığıyla bertaraf etmeyi amaçlamıştır (Özüaydın, 2006, p. 74).

Ritüelistik düşünceyle hareket eden Artaud'nun tiyatrosunun, döneminin genel tiyatrosundan birçok açıdan farklı olduğu aşikârdır. Artaud, iç dünyaya ulaşma düşüncesine dayanarak, izleyicide doğru ve gerçek etkiyi bırakabilecek olanın dil unsuru değil, sinirsel unsurlar ve ruhsal-psikolojik konular olduğunu savunur. Bu durum, Artaud'nun anlatı ve ifade rolünü üstlenecek bir dil arayışında olduğunu göstermektedir. Artaud, çeşitli gramer ve endüstriyel unsurlardan arınmış bir dil yaratmayı amaçlamaktadır. Yapay işlevlerini yitirip saf tiyatronun hizmetine giren bir dil arayışındadır. Bu özellikleri ve idealist bakış açısıyla Artaud, tiyatrosunu, başlangıçtan itibaren Batı tiyatrosuyla karşıtlığını başlatan "Vahşet Tiyatrosu" adıyla kurmuştur (Brunel, 1982, p. 81).

Artaud'a göre, geleneksel ve geçmişin tiyatrosu insanı nefretten, öfkeden ve trajediden kurtaramaz. Onun inancına göre, Vahşet Tiyatrosu, insanı vahşetin esaretinden kurtararak mutlulukla dolu bir

yaşam sürmesini sağlayan gerçek tiyatro deneyimidir. Artaud, tiyatronun, tüm ritüeller gibi, yıkıcı şekillerde tezahür eden duyguları serbest bırakabileceğini savunur. Dolayısıyla tiyatro, çirkinliği ve pisliği ortadan kaldırma gücüne sahiptir.

Artaud, bu amaca ulaşmak için tiyatronun “Vahşet” veya şiddetli olması gerektiğini öne sürer ve bu yolla izleyiciyi kendiyile yüzleşmeye zorlayabileceğine inanır. Burada bahsedilen şiddet, fiziksel anlamda değil, zihinsel bir şiddet olmalıdır. Deneysel tiyatronun öncüsü ve manevi babası olarak anılan Artaud, vahşet tiyatrosuyla ilgili açıklamasında şu ifadeyi kullanır: “*Bu tiyatro, modern yaşamın mitlerini yayınlama ve yayma görevini sinemaya bırakmayı düşünmüyor, ancak bu görevi kendi yöntemiyle yerine getirmeyi amaçlıyor*” (Brockett, 2007, p. 542).

Artaud’nun açıklaması önemli bir noktaya işaret etmektedir; sinema medyasının varlığı, tiyatro medyasını bir tür tepkiye zorlamış ve bu tepki sonucunda tiyatro, sinemanın varlığının mümkün olmadığı ya da sinemanın ruh hali ile bağdaşmayan estetik alanlara yönelmek zorunda kalmıştır. Artaud’nun yüzyılın başlarında tiyatrodaki dil ve diyalogun ölümünden, tiyatro ve sinemaya dair bu hayalin başlangıcından söz etmesi belki de sebepsiz değildir. “Vahşet Tiyatrosu,” şiddet konusunu hayranlarına ve izleyicilerine anlatmaya ve yanlış anlaşılmalara önlemeye çalışmıştır. Artaud bu konu hakkında:

“Ben acımasız tiyatroyu öneriyorum ama acımasız kelimesini söylediğim için herkes kanı kastettiğini sandı. Ancak Vahşet tiyatrosu, her şeyden önce oyuncunun kendisi için zor ve çetin bir tiyatro anlamına gelir. Temsil açısından bakıldığında her birimizin birbirimizin vücudunu parçalayarak uyguladığımız vahşet ve acımasızlıktan bahsetmiyoruz. Aksine, dışarıdan bize karşı uygulanabilecek olanlardan çok daha korkunç ve gerekli olan şiddetten bahsediyorum” ifadesini kullanmıştır (Artaud, 1994, p. 72).

Oyuncuların seyirciye yönelik şiddet performansı, terapötik tiyatrodaki yapısal özdeşleşmeye benzer şekilde değerlendirilmiştir. Vahşet Tiyatrosu’nda oyuncu, seyircinin hastalığını görerek iyileşmesi için hastaya dönüşür. Artaud’a göre, izleyicinin yönetmenlerin mantıklı bir akılla ne demek istediğini anlaması pek mümkün değildir; bu nedenle yöntemlerinin duyular veya sinir sistemi aracılığıyla kullanılmasını ve izleyicinin savunmasını kırmasını önermiştir. Artaud, izleyiciye saldırarak direncini kırmaya ve onu ahlaki ve manevi açıdan arındırmaya çalışmıştır. Böylelikle izleyicinin düşüncelerine değil, duygularına nüfuz etmeyi amaçlamıştır, çünkü izleyici öncelikle duygularının etkisi altına girer ve bu şekilde düşünmeye başlar. Artaud, altmışlı ve yetmişli yıllarda tiyatroyu deneyimleyenlere değerli bir miras bırakmıştır. Bu mirasın bazı unsurları şunlardır: Metnin literatürünü azaltmak, Avrupalı olmayan ritüellere atıfta bulunmak, Aristotelesçi hikâye anlatımından kaçınmak ve en önemlisi, deneysel tiyatronun tüm eserlerinde hissedilebilecek bir tür anarşist strateji benimsemek olmuştur.

Artaud’dan etkilenenler arasında Julian Beck ve Judith Malina (Living Theatre grubunun kurucuları), Cantor, Foreman, Wilson, Schachner, Grotowski, Barba ve Brook yer almaktadır. Grotowski ve bazılarının göre Artaud, sistematik ve organize teoriler ortaya koymuş olmanın ötesinde, bir ilham kaynağıdır ve teorilerini sonradan uygulayan biri olmuştur. Örneğin, Artaud, tiyatronun temel işlev ve amaçlarından birinin, oyuncu – izleyiciyi duygu ve şiddet dolu bir tür coşku, tutku ve heyecana ulaştırmak olduğunu savunmaktadır ve bu, katarsisin nihai anlamı olarak değerlendirilebilir. Grotowski, Artaud’nun teori biçiminde sunduklarını uygulamıştır. Grotowski, geniş bir izleyici kitlesini başlı başına bir değer olarak görmemektedir. Tiyatrosuna aşırı rasyonalizm ve akılcılık katmamış; tiyatronun değerini ve kimliğini sinema ve televizyonla rekabet ederek değil, çevresel olanaklarda aramış, dekor, makyaj ve ışık gibi unsurları gerekli görmemiştir. Bu yaklaşımıyla tiyatronun gerçek değerini anlamıştır (Karabulut, 2014, p. 106).

Artaud'a göre, "oyuncu" yalnızca sahneyi değil, aynı zamanda tiyatroyu da yaratmaktadır. Karşılaşma, Aristotelesçi unsurlar gibi oyunun dünyasına anlam kazandıran iki temel unsura (oyuncu ve seyirci) dayanır; böylece tiyatro anlam bulabilir ve oyunun metni nesnel bir biçim olarak sahne dünyası yaratılır. Teolojik ilhamlarının kaynağına ulaşmak ve onu sahneye taşımak için bir davranıştan geçen oyuncuların varlığıyla izleyicinin büyüldüğü bir performans ortaya çıkar. Artaud, drama ve tiyatro edebiyatı kategorisinde yeni bir kapı açmaya başlamıştır. Tiyatroyu, Orta Çağ'da Avrupa'yı kasıp kavuran bir vebaya benzetmiştir. Artaud, zihinsel sorunlardan doğan tüm teorilerinde alışkanlıkları bir kenara bırakmaya çalışmıştır. Kurallardan vazgeçmenin tiyatronun temellerini terk etmek anlamına gelmediğini düşünmektedir. Bu nedenle "veba" terimini kullanmaktadır; çünkü tüm biçimleri yok etmek ve tiyatro sahnesinde yeni yaratımların ve yeni hareketlerin ortaya çıkmasına izin vermek istemektedir. Kendi performanslarında kullandığı unsurlar arasında, sahne üzerinde ışıklar uçan kuklalar veya metinle ilgili her türlü engelden arınmış, kıyafetleri havada uçan dengeli oyuncular yer almaktadır. Klasik dönemde, trajik kahraman ve deli, birbirinden tamamen ayrı iki karakter olarak değerlendirilmekteydi. Trajedinin kahramanı, kendi varoluşunun derinliklerinde ilerleyerek rasyonelliğe doğru bir yolculuk yaparken, deli ise karanlığın ve yanlısamanın esiri olup hiçlikle özdeşleştiriliyordu. Ancak Antonin Artaud ile birlikte, deliliğin trajik kavramlarla yeniden nasıl bağlantı kurduğu ve bir delinin nasıl kahraman olabileceği ortaya konmuştur. Artaud'nun eserlerinde, rasyonelitenin yol açtığı kardeşlik diyalektiği yerine, çılgın trajik kahramanların özellikleri ön plana çıkar. "The Cenci" oyunundaki karakter, tam anlamıyla bir delidir ve bu, Artaud'nun "Vahşet Tiyatrosu"nun ilkel ve doğal vahşeti tiyatroya geri getirme çabasının bir yansımasıdır. Aynı barbarlık, tiyatronun ilk biçimlerinde avlanma, gömme ve kurban törenlerinde de görülmüştür (Brunel, 1982, pp. 94-96).

"Artaud hayatının hiçbir alanında normal değildi, konuşmasında bile teatraldı. Paris'teki Sorbonne Üniversitesi'ndeki Veba Tiyatrosu'nu anlatacağı törende Artaud'nun yüzü son derece sıkıntılı ve ağrıydı, gözleri tamamen çarpıktı, kasları gergindi ve parmakları zorlukla açılıp kapanıyordu. Sanki içten yanıyormuş gibi yüzünde ve tüm vücudunda acı ve korku görülüyordu. Mücadele ediyordu, acı çekiyordu, çılgına dönmüştür ve işkencesini, ölümünü ve gerilmesini herkese gösteriyordu. Seyirciler önce fısıldadılar, sonra kahkahalar atmaya başladılar ve birer birer yüksek sesle ve protesto ederek salonu terk ettiler ve ayrılırken de kapıları çarparak tepkilerini gösterdiler. Sonra Artaud sakinleşti ve şöyle dedi: Her zaman sıradan şeyler duymak isterler. Tiyatro ve veba üzerine bir konuşma. Ama vebayı ve felaketi deneysel ve pratik bir şekilde göstermek istiyorum. Korkacaklar, uyanacaklar. Onları uyandırmak istiyorum, öldüklerini bilmiyorlar ve anlamıyorlar. Onlar kesinlikle ölü, kör ve sağır dırlar. Ben bu ölümlü hayatın temsilcisiyim" (Artaud, 1994, p. 80).

Antonin Artaud, tiyatro sahnesi üzerine de çeşitli görüşler ileri sürmüştür. "Vahşet Tiyatrosu" konseptinde, seyircinin sahnenin ortasında konumlanmasını ve oyuncuların onları çevrelemesini önermektedir. Geleneksel tiyatro salonlarını terk edilmiş depolar ve boş binalarla değiştirmiş, titreyen ve kırılan ışıklar kullanarak farklı bir atmosfer yaratmıştır. Artaud'nun aradığı sesler, ani değişimlerin yaşandığı ve insan sesinin etkileyici bir biçimde kullanıldığı çarpıcı seslerdir (Kelleher & Ridout, 2006, p. 17).

3. Jerzy Grotowski

20. yüzyılda ortaya çıkan tiyatro grupları arasında en ünlü ve özel gruplardan biri, Jerzy Grotowski'nin yönetiminde deneyimlenen ve kalıcı hale gelen Polonya Laboratuvar Tiyatro Grubu'dur. Grotowski ve grubunun şöhretinin ve özgünlüğünün nedenleri üzerine çeşitli sorular ortaya çıkmıştır. Disiplinin ilk nedeni, grup üyeleri arasında uzun yıllar boyunca büyük bir titizlikle sürdürülen prensiplere ve fiziksel güç egzersizlerine olan bağlılıklarıdır. Bu nedenle bazıları bu tiyatro için "Riyaset Tiyatrosu" tabirini kullanmıştır. Oyuncular için eğitim, zorluklar ve acılarla dolu bir süreç olmuştur. Grotowski'nin dikkat

çeken bir diğer yönü ise, geleneksel tiyatronun tüm olanak ve donanımlarını göz ardı etmesi ve oyuncuyu tiyatronun ana unsuru olarak görmesidir. Bu nedenle, görüşlerinin çoğu oyunculuk üzerine odaklanmış ve ideal oyuncuyu tanımlamıştır. Ancak bu çalışmada Grotowski'nin tiyatrosunun ritüel niteliği ve "ritüel ve dini törenlere" olan borcu önemli ve tartışmalı bir konu olarak öne çıkmaktadır (Schneider, 2013, p. 125).

Jerzy Grotowski, oyuncu ve figürünün yalnızca bir malzeme olarak kullanıldığı Riyazet Tiyatrosu programını genişletmiştir. Grotowski'nin ihtiyacı olan, oyuncular ve seyircilerden birkaçını yerleştireceği "en fazla 34 kişilik" boş bir salondur. Bu şekilde, Orta Çağ'ın ritüel gösterilerini, siyah elbise giyme törenlerini ve fanatiklerin kırbaçlı hareketlerini anımsatan, günümüze kadar en sıra dışı gösteri türünü yaratmıştır. Bu tanımlamasıyla eserin dini özüne pek fazla önem vermemektedir. Ancak bu, aslında dini törenlerle ilişkili olarak yüzyıllar boyunca gelişen ritüel tiyatroya ve onun çeşitli ritüel biçimlerine dayanmaktadır. Grotowski, dini ve dünyevi efsanelerin insan ruhu üzerinde derin etkileri olduğunun bilincinde olarak, bu tür özgün kalıpları yeniden canlandırmak ve modern insanı bunlarla karşı karşıya getirmek istemiştir. Tiyatronun temel kökenlerinden birinin "ritüel ve ritüelik tören" olması ve tiyatronun tarihi boyunca ritüel ve törene ciddi bir yaklaşım oluşması nedeniyle eserlerinde ritüeller bulunmaktadır. Bu yönetmenlerden biri de tiyatrosunu temelde "ritüelik törenler" üzerine inşa eden ve doğu ritüellerini her zaman göz önünde bulunduran Grotowski'dir (Özüaydın, 2006, p. 79).

Jerzy Grotowski, tiyatrosunda Avrupa, Kuzey ve Güney Afrika, Amerika ve Asya ritüellerinden yararlanarak bir dizi yarı-teatral deneyimler gerçekleştirmiştir. Grotowski, kaynağın ve yenilik eyleminin özgünlüğünü insanların karşılıklı tepkilerinde bulma arayışındadır. Hıristiyanlık, Yahudilik, Şamanizm, Budizm ve Voodoo ritüellerini gözlemleyip incelemiş ve nihayetinde hepsini aşarak kendi dinini yaratma amacında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, Grotowski'nin oyuncu eğitimi yönteminde Afrika ve Doğu ritüel performans tekniklerine büyük ölçüde borçlu olduğu görülmektedir. Grotowski'nin tiyatroya ritüel bakışında değinilen tüm unsurlar bir araya geldiğinde, onun tiyatrosunu bir ritüel tiyatrosu olarak değerlendirmek mümkündür (Kelleher & Ridout, 2006, p. 35).

Tiyatro pratiğinde ani bir dönüş yaşanmasının nedeni de bu olmuştur. Bir süre sonra Grotowski, geleneksel tiyatroya veda ederek yeni bir deneyime başlamıştır. Natüralist ya da Romantik tiyatro, gerçeklikten kaçınma davranışıyla izleyiciyi baştan çıkarmaya çalışırken, Grotowski seyirciyi derinlemesine kendi içine çekmek istemiştir. Bertolt Brecht izleyiciyi düşündürmeyi amaçlarken, Grotowski'nin amacı izleyiciyi derinden rahatsız etmek olmuştur. Bu kafa karışıklığını gidermek için kullandığı tekniklerden biri de kendisi dindar olmadığı halde dine dikkat çekmesidir. Grotowski'nin kullandığı terminolojinin büyük bir kısmı, açıkça "saygısızlık, büyülenme, tezahür, başkalaşma, kült veya mezhep" gibi dini terimlerden oluşmaktadır. Ancak, bu dini terimlere rağmen, onun gösterileri insan maneviyatının fiziksel bir form bulduğu dünyevi bir dinin tezahürü olarak değerlendirilmektedir. İnsan toplumlarında uzun zamandan beri var olan ve tarih boyunca insanın kültürel ve sosyal pek çok gelişiminin kökenini oluşturan kategorilerden biri de ritüellerdir (Schneider, 2013, p. 221).

Postmodernizmin tiyatrodaki varlığı, tiyatronun tüm unsurlarını etkileyerek farklı şekillere dönüştürmüştür. Bu yeni yaklaşımda, duyma ve görme unsurları genellikle anahtar ve merkezi unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Dilsel unsurlar ise ya tamamen silinmiş ya da önemini yitirmiştir. Bu değişimler, postmodern tiyatronun iletişim kurmak ve içeriğini ifade etmek için yeni bir dile ihtiyaç duymasından kaynaklanmaktadır. Yeni tiyatroyu yaratmada gayret gösteren yönetmenler arasında Peter Brook, Richard Foreman, Robert Wilson, Ariane Mnouchkine ve Jerzy Grotowski bulunmaktadır. Ancak, Grotowski'nin tüm eserlerinin postmodern olarak nitelendirilemeyeceği de belirtilmelidir.

Bununla birlikte, Grotowski'nin bu alandaki çabaları, postmodern tiyatronun gelişimi açısından önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Postmodern tiyatrodaki dikkate alınan ve gözden geçirilen unsurlardan biri de seyircidir. Artık gösterinin icrasında seyirci, geçmişteki gibi sadece izleyici konumunda kalmamakta, gösteriyi etkilemeye ve katkıda bulunmaya başlamaktadır. Postmodern tiyatrodaki seyirci, gösterinin ilerleyişine aktif olarak katılmaktadır (Grotowski, 2002, p. 24).

Grotowski, izleyicinin heyecan, bilgi, entelektüel farkındalık ve manevi tatmin arayışında olduğunu bilincindedir. Grotowski'ye göre, yönetmenin en önemli görevlerinden biri, izleyiciyi bu düzeylerden birinde veya birkaçında meşgul eden bir eser yaratmaktır. Eğer eser, izleyiciyle estetik, duygusal veya zihinsel bir eksende bağlantı kuramıyorsa, yorucu ve sıkıcı olacaktır. Performanslarında, seyircinin gösteriden tek ve ortak bir anlam çıkarmasına yönelik bir çaba bulunmamaktadır. Grotowski, dünyanın parçalanma ile karşı karşıya olduğuna ve herkesin bunu farklı şekillerde deneyimlediğine inanmaktadır. Bu nedenle, her izleyicinin performansla dair farklı bir yorumu olmasını savunmaktadır. Aslında, izleyici eseri okumasıyla tamamlamaktadır. Seyirciler eseri bir grup halinde izleseler de her seyircinin eseri okuması kendine özgüdür. Postmodern oyunlarda, seyirci ile oyun arasındaki mesafeler mümkün olduğunca azaltılmış ve tiyatro, bir sosyal buluşma mekânı haline gelmiştir (Karabulut, 2014, p. 143).

Grotowski'nin eserleri arasında "Yoksul Tiyatroya Doğru" kitabı önemli bir yer tutmaktadır. Bu kitapta, Artaud'nun teorilerine eleştirel bir düzeyde yaklaşan Grotowski, düşüncelerine pratik bir boyut kazandırmakta ve yıllar süren performans deneyimini kendisinden sonraki nesillerin hizmetine sunmaktadır. Ancak, bu etki okuyucunun önüne bir tuzak sermekte ve Grotowski'nin izlediği yola adım atma gerekliliğini açıkça işaret etmektedir. Aslında, bu kitap okuyucuya bir yöntem öğretmenin ötesinde, tiyatro çalışmasının metodolojisini öğretmeyi amaçlamaktadır (Roose-Evans, 1989, p. 147).

4. Peter Brook

Peter Brook, sahnedeki nesnelere minimalist ve dönüştürülebilir olduğuna inanan yönetmenlerden biridir. Brook'un oyunlarında bir şişe, "Uranüs"e gidecek bir roketi, kırmızı bant ise kanın püskürmesinin işareti ve temsili olabilmektedir. Brook, sahne objelerinin kullanımı ve değerlendirilmesi konusunda oldukça seçici bir yönetmendir. Sadeliğiyle seyirciyi performans anında şaşırtabilmektedir. Brook, her türlü sınır ve tanımlamadan kaçınmış, çirkin ile güzel arasındaki sınırı ortadan kaldırarak elitizmle mücadele etmiştir.

Bu dönemde yapıbozum, tiyatro dâhil sanatın tüm alanlarına girmiş ve bu alanda büyük ve derin değişimler yaratmıştır. Dil, asıl işlevi olan mesaj vermekten uzaklaşmış ve daha çok uzam yaratma amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde ışık, ses, renk, sahne tasarımı, kostüm ve müzik gibi unsurlar ön plana çıkmış ve özel bir önem kazanmıştır. Modernizm döneminin pasif izleyicileri, performansın ilerlemesinde aktif ve etkili bir role sahip olmuşlardır. Postmodern tiyatro çağında hikâyenin yok olması gözlemlenmektedir ve karakterin önemi ortadan kalkmıştır (Whitmore, 1994, p. 250).

Postmodern tiyatro teorisinin temel eğilimi, metne sadık bir bağlılıktan kurtulmaktır. Postmodern dönem öncesindeki tiyatro performanslarında, yönetmenler metne sıkı sıkıya bağlı kalır. Oyunun varlığı, bir tiyatro gösterisinin temel gereklerinden biri ve çıkış noktası olarak kabul edilir. Bu dönemde, oyunun ana odağı metin olurken, oyuncu, yönetmen ve diğer unsurlar metnin etrafında şekillenir. Ancak postmodern tiyatro çağında, performansın ana odağı olan oyunun metnini cesurca sorgulayan ve metnin yüksek ve üstün konumunu ortadan kaldıran öncüler ortaya çıkmıştır. Artık bir performansın

bütün ögeleri eşit derecede önem kazanmıştır (Newman, April 1, 1985, p. 83).

Deneysel tarzda gerçekleştirilen bazı postmodern gösterilerde, performans alanı açık ve geniş bir alan haline gelir. Sahne, artık oyuncularını desteklemekten ziyade, performans uzamı sanatçılar ve seyirciler arasında ortak bir alana dönüşür. Bazen oyunun süresi oldukça uzun olabilir ve hatta birkaç gün sürebilir. Oyun alanı açıktır; kimse oradan çıkarılmaz ve yoldan geçenler bile oyuna bakıp gidebilirler. Bu durumlar, ritüelin doğal bir icrası olarak değerlendirilebilir. Bu anlamda, ambiyans tiyatrosunun bazı özellikleri postmodern tiyatronun özellikleriyle örtüşmektedir. Deneysel tiyatronun bir diğer özelliği ise, seyircinin performansla etkileşime girip oyuncularını görmeyi yanı sıra birbirlerini görebilmesi, duyabilmesi, dokunabilmesi ve hissedebilmesidir (Whitmore, 1994, p. 256).

Deneysel tiyatro deneyimine sahip olan ve "Orghast," "The Mahabharata," ve "Birds Conference" gibi performansları çalışma geçmişine dâhil eden Peter Brook, yıllar süren profesyonel çalışmanın ardından deneysel tiyatro işini bırakmış ve araştırmaları için düzenli bir program oluşturmaya başlamıştır. Brook, ortak ve evrensel bir dil elde edebilmek amacıyla Asya ve Afrika'yı ziyaret ederek yerli insanların geleneklerini ve ritüellerini keşfetmeye çalışmıştır. Her yerde ve herkes için anlaşılabilir ve uygulanabilecek bir dil yaratmayı hedeflemiştir. Brook ve onun gibi düşünürler, bir tür kutlama, ritüel ve sosyal gösteri yaratmanın yollarını aramışlar ve eskiden ilkel insanların yaptığı, şimdi ise modern insanlar için anlamsız ve tuhaf görünen gösteriler hazırlamaya çaba göstermişlerdir. Brook'un performanslarındaki hareket, müzik, anlaşılmaz sesler, jestler ve maskelerin varlığı bu iddianın kanıtı olmuştur (Brook, 1988, p. 169).

Tiyatro, eğlence ve ritüelin iç içe geçmiş bir sonucudur. Bir an ritüel kaynak ve köken gibi görünürken, bir an da eğlence kaynak ve köken gibi görünmektedir. Eğlence, Brook'un performanslarının önemli özelliklerinden biridir. Brook'un tüm çabası, performansın sıkıcı olmaması ve seyircinin performans sırasında yorulmaması üzerinedir. Örneğin, "The Mahabharata" performansında sahneleme çok basit olmasına rağmen, görsel çekicilikler seyirciler için büyüleyici ve heyecan verici olmuştur. Ateş ve su gibi unsurların kullanılması, çerçeveli sahne alanında performans sergilemeyi imkânsız hale getirmiştir. Gösteri, öğle saatlerinde başlayıp gece yarısına kadar dokuz saat sürmüştür. Brook, tiyatronun köklerini gelenekte ve ritüelde aramış ve tiyatronun bir ritüele ve duaya dönüştürülmesi, iyileştirici özelliklere sahip olması ve ritüel bir toplantı haline gelmesi gerektiğine inanmıştır. Oyuncular da seyirciler gibi etkilenirler. Yıllarca yazarın ve metnin köleliğinin boyunduruğunu taşımış, rolüne hapsolmuş bir oyuncu, artık tüm bu bağları koparmış ve izleyiciyle birlikte ortak ve kutsal bir duygunun yaratılmasına özgürce katılmaya başlamıştır (Brook, 1988, p. 184).

Postmodern çağda sahne tasarımı, farklı bir şekilde değişmiş ve soyutlamaya doğru ilerlemiştir. Postmodern tiyatro yönetmenleri, bu unsura çeşitli yaklaşımlar sergilemiştir. Bazı yönetmenler, sahne tasarımını mümkün olduğunca basit bir şekilde uygularken, bazıları ise büyük bir lüksle ele almıştır. Postmodern tiyatro sahnesi, performansın görsel unsurlarının ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilir ve hem açık hem de kapalı alanlarda uygulanabilir. Açık alanlar, deneysel, sokak ve meydan tiyatroları için kullanılırken, kapalı alanlar çoğunlukla geleneksel tiyatrolar için kullanılmaktadır. Ancak, performansları için teatral fotoğraf çerçeveli sahneleri seçen bazı postmodern yönetmenler, daha yeni ve yaratıcı yöntemler kullanmışlardır. Örneğin, Robert Wilson, görsel öğelere verdiği önem nedeniyle çerçeveli sahne kullanmaktadır. "*Çerçeveli sahnedeki mesafe ilgimi çekiyor. Çalışmalarım genellikle iki kutuplu alana göre anlaşılıyor. Bir tarafın varlığının göz ardı edildiği yer*" (Wilson, 1997, p. 93).

Peter Brook, boş alana büyük ilgi göstermektedir. Brook'a göre sahnede gereksiz ve lüzsüz olan her

şey silinmelidir. Bu nedenle, sahne dekorunu mümkün olduğunca azaltmaya çalışmıştır. Performanslarında nesnelere dönüştürülebilir; örneğin, bir sandalye olağan işlevlerinin yanı sıra başka rollerle de karşımıza çıkabilir. Brook, oyuncuya vurgu yaparak, onu, jest ve hareketlerini ön plana çıkararak kullanmıştır. Ona göre, oyuncuların fiziksel olarak aktif ve eğitilmiş olmaları gerekmektedir. Brook, oyuncuların sürekli akrobatik ve hareket egzersizleri yapmalarını gerektiğine inanır ve bu egzersizlerin, akrobatik becerilerin kazandırılması adına değil, oyuncuların hassasiyetinin artırılması için yapıldığını savunmaktadır (Roose-Evans, *Experimental Theatre*, 1989, s. 136).

Peter Brook, boş alana vurgu yaparak ve sahne sanatını reddederek hayal gücünü kullanmıştır. Sahne tasarımının olmadığı bir ortam, hayal gücü çalışması için bir ön koşuldur. Boş alan, herhangi bir hikâyeye ön başlık vermez ve izleyicinin zihnini çıplak bırakır; böylece hayal gücünün görüntüleri düzenlemek ve yaratmak için kullanılması ve boş alanın hayal gücüyle doldurulması sağlanır. Değeri olmayan küçük bir şişenin Eğik Pisa Kulesi'ne ya da annesinin kucagında yatan bir çocuğa dönüşmesi ancak hayal gücüyle mümkündür. Postmodern yönetmenler, dekorları ve sahne nesnelere çeşitli şekillerde kullanırlar; ancak hepsinin ortak bir yanı, nesnelere yerine geçebilir olmaları ve sahnedeki nesnelere hem gerçekçi hem de gerçekçi olmayan bir üslupla yaklaşmalarıdır (Schneider, 2013, p. 84).

Postmodern tiyatrodaki kostümlerin kullanımı oldukça çeşitlidir. Bazı gösterilerde kostümler, bir işaret ve sembol olarak ön plana çıkarılırken, diğer gösterilerde kıyafetler tamamen tarafsız bir şekilde tasarlanmakta ve diğer unsurların ön plana çıkmasına olanak tanınmaktadır. Hatta bazı durumlarda, oyuncular sahneye çıplak çıkabilmektedir. Peter Brook, Old Vic Tiyatrosu'nda Seneca'nın "Oedipus"unu sergilerken, dilin şiirselliğini vurgulamak amacıyla oyuncularına sade bluz ve pantolon gibi kıyafetler giydirmiştir (Schneider, 2013, p. 93).

Peter Brook, eserlerinde doğrudan ve basit iletişim kurma arayışında bulunmuş ve bu nedenle lüksten kaçınmıştır. Brook, eserlerinde minimum renk kullanımı tercih ederken, Foreman, çalışmalarında tekdüzelik, birleşik ve paylaşılan bir duyguya ulaşmak için renklerden faydalanmıştır. Joanne Akalaitis ise performanslarında teatral aksiyonun değişimlerini son derece titiz ve takıntılı bir şekilde göstermek için keskin renkler kullanmıştır. Renkler, özenle seçilmesi gereken işaretlerdir; çünkü izleyicinin renklere ilişkin kendi yorumları vardır ve her rengin izleyici üzerinde özel bir bilişsel ve duygusal etkisi bulunmaktadır. Postmodern yönetmenler, renkler konusunda oldukça seçici davranmaktadırlar. Bazıları yumuşak ve tekdüze renkler kullanırken, bazıları keskin ve göz kamaştırıcı renkler tercih etmektedir. Renk gibi ışıklandırmanın da önemi, yönetmenlerin tarzına göre farklılık göstermektedir. Brook, performanslarında düz, monoton ve beyaz ışık kullanmıştır; çünkü Brook için eserin gerçek çekiciliği, oyuncularla seyirci arasındaki basit ve samimi bağın kurulduğu andadır (Schneider, 2013, p. 96).

5. Sonuç

Bahsi geçen üç yönetmenin de dönemlerinin kültürel ve toplumsal koşullarına karşı bir bakış açısı, ritüel araştırmalarının bir parçası olarak görülmüştür ve her üç yönetmen de yeni bir dil keşfetmeye çalışmıştır. "Ritüel performans" töreninin amacı, dünyayı tanımlamak ve ifade etmektir. Toplumun ve insanların dünya görüşü, ayin ve ritüele yansır. Aslında ayin ve ritüel, bir dünya gösterisidir. Ritüel performanslarda yer alan karakterler, tipik örneklerdir; sabit kimlikleri kozmik çatışmaya dayanmaktadır. Eski Mısır'dan alınan "İsis ve Osiris" efsanesinden İran Taziyesine kadar karakterlerin sınıflandırılması, cehennem ya da şeytani dünyaya bağımlılıklarına dayanmaktadır. Onlar, iyiliğin ve kötülüğün ebedi savaşının yansımasıdır; dolayısıyla onların gözünde hiçbir dönüşüm yoktur. Herkes,

güven yükünü ezelden beri taşıyan bir sorumlulukla doğmuştur. Bu dönemde ışık, ses, renk, sahne tasarımı, kostüm ve müzik gibi unsurlar öne çıkar ve özellikleri açısından önem taşır; hikâyenin anlatılmasına ve oyunun dramatik aksiyonunun yansıtılmasına gerçekten yardımcı olur. Bu eserlerdeki modernizm döneminin pasif izleyicileri, performansın ilerlemesinde aktif ve etkili bir role sahiptir.

Kaynakça

- Artaud, A. (1994). *The Theater and Its Double*. Grove Press.
- Barber, S. (2013). *The Anatomy Of Cruelty: Antonin Artaud: Life And Works*. Sun Vision Press.
- Brockett, O. (2007). *History of the Theatre: Pearson New International Edition*. Pearson Education Limited.
- Brook, P. (1988). *The Shifting Point: Forty Years of Theatrical Exploration, 1946-87*. New York: Methuen Publishing Ltd.
- Brunel, P. (1982). *Théâtre et cruauté*. Klincksieck.
- Grotowski, J. (2002). *Yoksul Tiyatroya Doğru*. İstanbul: Tavanarası Yayınevi.
- Innes, C. (1998). *Edward Gordon Craig: A Vision of Theatre*. Londra: Routledge.
- Joe Kelleher, N. R. (2006). *Contemporary Theatres in Europe: A Critical Companion*. New York: Routledge.
- Karabulut, T. (2014). *Modern Tiyatro*. İstanbul: Mitos Boyut Yayın Evi.
- Newman, C. (April 1, 1985). *The Post-Modern Aura: The Act of Fiction in an Age of Inflation*. Northwestern University Press.
- Özüaydın, N. U. (2006). *20. Yüzyıl Tiyatrosunda Estetik Düşünce*. İstanbul: Mitos Boyut Yayın Evi.
- Roose-Evans, J. (1989). *Experimental Theatre : From Stanislavsky to Peter Brook*. Londra: Taylor & Francis Ltd.
- Schneider, R. (2013). *The Explicit Body in Performance*. New York: Routledge.
- Whitmore, J. (1994). *Directing Postmodern Theater: Shaping Signification in Performance (Theater-Theory/Text/Performance)*. Michigan: University of Michigan Press.
- Wilson, R. (1997). *A Letter for Queen Victoria, in The Theatre Of Images*. Londra: Johns Hopkins University Press.

19. Medyalararasılık Bağlamında Edebiyat Uyarlamalarında Medya Değişimi: “The Witcher” Karakterleri Üzerine Bir İnceleme¹

Salih DAYAN² & Sena COŞKUN³

APA: Dayan, S. & Coşkun, S. (2024). Medyalararasılık Bağlamında Edebiyat Uyarlamalarında Medya Değişimi: “The Witcher” Karakterleri Üzerine Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 380-396. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059929>

Öz

Dijital çağ öncesi sanatlararası ilişkiler, çoğunlukla retorik, yazınsal/sözel sanatlar arasında yaşanırken Yeni Çağ itibarıyla uyarlama kavramı teorik olarak tartışılmaya başlanmış, sinema ile birlikte de uyarlamalar kaçınılmaz hale gelmiştir. Sanatlar arasında ortaya çıkan etkileşimler, metinlerarasılık, sanatlararasılık gibi kavramlar üzerinden ele alınırken medyanın ve sanatların birbirinden ayrılmaz hale gelmesi, medyalararasılık kavramını doğurmuştur. Yazınsal alışverişler, metinlerarasılık üzerinden incelenirken sözel medyadan görsel ya da işitsel medyaya yapılan sanatsal alışverişler de sistematik olarak medyalararasılık çatısı altında değerlendirilmeye başlanmıştır. Netflix dijital platformunda yayınlanan *The Witcher* dizisinin ilk iki sezonu, Andrzej Sapkowski'nin romanlarından uyarlanan *Son Dilek*, *Kader Kılıcı* ve *Elflerin Kanı* edebi eserleri ile birlikte öne çıkan karakterler bağlamında irdelenmiştir. Dizi, aynı zamanda uyarlama, metinlerarasılık, sanatlararasılık ve medyalararasılık kavramları açısından incelenmiş, edebi eserler/kaynak medya ile yeni bir medya olarak değerlendirilebilecek internet dizisi/uyarlayan medya arasında uyarlama işleminden kaynaklanan problemler, Irina O. Rajewsky'nin medyalararasılık alt başlığı olarak önerdiği üçlü sistematikte yer alan “medya değişimi” üzerinden ele alınmıştır. Medya değişiminden kaynaklanan sorunların örneklem kapsamında tespit edilmesinin ve iki medya arasındaki ilişkilerin mukayese edilmesinin amaçlandığı çalışmada karşılaştırmalı çözümleme yöntemi kullanılmıştır. “Witcher” edebi eserleri (kaynak eserler) ile “The Witcher” dizisi (uyarlanan eser) arasında karakterler üzerinden yapılan mukayesede, edebi eserlerin bire bir uyarlanmadığı, senaryoya dönüştürme noktasında, olay örgüsünde ve karakterlerde eksiltmeler ve yeni eklemeler şeklinde aktarım sorunları yaşandığı, karakter gelişimlerinin görülemediği, bütüncül olarak uyarlanan karakter olmadığı, kronolojinin bozuma uğratıldığı ve dizinin giderek edebi eserlerden bağımsız

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, birinci yazarın Dr. Öğr. Üyesi Sena Coşkun danışmanlığında Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürüttüğü “Medyalararasılık Bağlamında Edebiyat Uyarlamaları: The Witcher Dizisi Örneği” isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 24.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059929>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Yüksek Lisans Mezunu, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Anabilim Dalı / Master's Degree, Afyon Kocatepe University, Institute of Social Sciences, Department of Art and Design (Afyonkarahisar, Türkiye),

eposta: salihdun@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1970-9138>, **ROR ID:** <https://ror.org/03a1crh56>, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

³ Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sinema ve Televizyon Bölümü / Assist. Prof., Afyon Kocatepe University, Faculty of Fine Arts, Department of Cinema and Television (Afyonkarahisar, Türkiye),

eposta: senacoskun@aku.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3717-0508>, **ROR ID:** <https://ror.org/03a1crh56>, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

ilerlediği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Medyalararasılık, Edebiyat, Uyarlama, Televizyon Dizileri, Witcher.

Media Change in Literature Adaptations in the Context of Intermediality: An Analysis of ‘The Witcher’ Characters⁴

Abstract

Before the digital age, inter-art relations were mostly experienced between rhetoric and literary/verbal arts. However, as of the New Age, the concept of adaptation began to be discussed theoretically, and with cinema, adaptations became inevitable. While the interactions between the arts are handled through intertextuality and intermediality, the fact that the media and the arts have become inseparable has given rise to the concept of intermediality. While literary exchanges are analyzed through intertextuality, artistic exchanges from verbal media to visual or auditory media have begun to be systematically evaluated under intermediality. The first two seasons of The Witcher series, broadcast on the Netflix digital platform, are analyzed in the context of Andrzej Sapkowski's literary works The Last Wish, Sword of Destiny, and Blood of Elves, as well as the prominent characters. The series was also analyzed regarding the concepts of adaptation, intertextuality, intermediality, and intermediality. The problems arising from the adaptation process between the literary works/source media and the web series/adapting media, which can be considered as new media, were addressed through the 'media exchange' in the triple systematic proposed by Irina O. Rajewsky as a subheading of intermediality. The comparative analysis method was used in the study, which aimed to identify the problems arising from media change within the scope of the sample and to compare the relations between the two media. In the comparison between the 'Witcher' literary works (source works) and 'The Witcher' series (adapted work) through the characters, it was seen that the literary works were not adapted one-to-one, at the point of transformation into a script, there were transfer problems in the form of subtractions and new additions in the plot and characters, character developments could not be seen, there were no holistically adapted characters, the chronology was distorted and the series progressed increasingly independently from the literary works.

Keywords: Intermediality, Literature, Adaptation, Television Series, Witcher.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography. This article has been produced within the scope of the master's thesis titled “Media Change in Literature Adaptations in the Context of Intermediality: An Analysis of ‘The Witcher’ Characters”. which the first author conducted under the supervision of Assist. Prof. Dr. Sena Coşkun at Afyon Kocatepe University Institute of Social Sciences.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 24.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14059929>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Medya ve İletişim Sözlüğü'ne (Danesi, 2011: 192) göre medya, “gazeteler, dergiler, radyo istasyonları, televizyon kanalları ve web siteleri de dâhil olmak üzere bir bütün olarak ele alındığında kitle iletişimini oluşturan çeşitli formlar, cihazlar ve sistemler” olarak tanımlanmaktadır. Medyanın asli vazifesinin, teknolojinin getirileri ile değişmeyeceğini ifade ederek felsefi bir yaklaşım ortaya koyan McLuhan ve Powers'a (2001: 145) göre ise üretilen/icat edilen her teknolojik araç/malzeme, insan bedeni ile ilişkilendirilmekte ve uzuvların devamı niteliğinde doğada karşılık bulmaktadır. Bu yaklaşım ile medyanın kapsamı genişlemekte, kitap, gazete, televizyon (TV), compact disc (CD), digital versitile disc (DVD) ile sınırlandırılmayacak olan medyalar, gözün uzantısı olarak değerlendirilmektedir.

Literatürdeki tartışmaların temelinde, teknolojinin hızlı gelişimi ile insan hayatında değişen dengeler ve pek çok unsurun birleşerek tek bir kaynak üzerinden tüketilebilir/kullanılabilir hale gelmesi yer almaktadır. Sayısal ortamda üretilen her türden bilgi ve dijitalleşen dünyada icra edilen sanatlar, medya aracılığı ile varlığını sürdürmek zorunda kalmıştır. Bu durum, teorik açıdan medyanın kapsamını sorgulamaya açarak, McLuhan, Powers, Faulstich gibi araştırmacıların kuramsal ve felsefi yaklaşımlarıyla da birleşerek hem geçmişe hem bugüne hem de geleceğe yönelik medyaya ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda iletişim, sanat, edebiyat gibi pek çok disiplinin ortak çalışma alanı haline gelen medya kavramına dair literatürde çok sayıda alt kavramın ve terimin üretildiği görülmektedir. Çıkış noktası Higgins ve Higgins'in (2001: 52) “intermedia” kavramı olan ve Türkçeye Kayaoğlu (2009: 40) tarafından “medyalararasılık” olarak çevrilen “intermediality” kavramı da Schröter'e (2011: 2) göre, teknolojik gelişmeler doğrultusunda medyaların birbirlerinden bağımsız hareket edemeyeceği anlayışıyla 1990'lı yıllarda literatürdeki yerini almıştır.

Medyalararasılık kavramı, araştırmacıların genel kanaatine göre, en az iki medya arasında gerçekleşen alışverişleri ve medyalararası ilişkileri açıklamak için kullanılmaktadır (Kayaoğlu, 2009: 67; 2015: 585; Rajewsky, 2010: 51-52; Rippl, 2015: 1-2; Gürses, 2016: 93; Arslan, 2016: 52-53). Literatürde en çok kullanılan medyalararasılık alt başlıklarından birisi, Rajewsky'nin (2005: 50-53; 2010: 55) geliştirip öne sürdüğü üçlü sistematik olan “medyalararasılık ilişkileri, medya değişimi ve medya kombinasyonu” olarak öne çıkmaktadır. Bu üç alt başlık ile medyalararası alışverişleri çözümleme, ayrıştırma, karşılaştırma, medyaların farklılıklarını ve benzerliklerini tespit etme gibi amaçlar edinilmekte ve çeşitli araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır.

Literatürde yer alan bazı görüşlerde, medyalararasılığın “metinlerarasılık” kavramının formu alınarak geliştirildiği belirtilmektedir (Wolf, 2002: 16; Gürses, 2016: 93). Rajewski'ye göre ise tarihsel süreçte medyalararasılık, metinlerarasılıktan ayrılarak ortaya çıkmıştır. Medyalararasılığın ilişkilendirildiği bir diğer kavram olan “sanatlararasılığa” bakıldığında ise medyalararasılığın gelişen teknoloji ile birlikte 1990'lı yıllarla birlikte sanatlararası ilişkileri ve sanatları da kapsamına aldığı belirtilmektedir (Kayaoğlu, 2009: 40; Keleş, 2016: 68; Keleş ve Can, 2016: 116-117; Canatak ve Bulduk, 2019a: 16; 2019b: 147). Benjamin (2015) tarafından ifade edilen sanat eserlerinin tarih boyunca tekrar işlendiği, üretildiği ve kopyalandığına dair görüş, uyarlama unsurunun aslında sanat eserleriyle beraber var olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan uyarlama sözcüğü, Türk Dil Kurumu'na (2011: 2425) göre, “uyarlamak işi, adaptasyon” olarak karşılık bulurken, uyarlamak sözcüğü üç madde ile tanımlanmaktadır. “1. Birbirine herhangi bir bakımdan uyar duruma getirmek, intibak ettirmek. 2. Edebî eserleri, sinema, tiyatro, radyo ve televizyonun teknik imkânlarına uygun duruma getirmek, adapte etmek. 3. Bir yabancı eseri, kişi ve yer

adlarını değiştirerek yerli bir eser durumuna getirmek, adapte etmek”. Medya Çalışmaları Sözlüğünde (Abercrombie ve Longhurst, 2007: 5) ise “adaptasyon”, bir mecrada orijinal olarak üretilen bir metnin başka bir mecrada kullanılmak üzere değiştirilmesi süreci ve bu süreç sonucunda ortaya çıkan metin şeklinde açıklanmaktadır.

Tarihsel süreçte yazınsal medyadan görsel-işitsel medyaya yapılan uyarlamalarda kalıplaşmış sorunlar olduğu görülmektedir. Örneğin, Sakallı (2014: 238), uyarlamalarda bütüncül aktarımın olamayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda literatürde senaryoya dönüştürme, kaynak eseri aktarma, süre ve karakter sorunları ile ilgili yorumlar dikkat çekmektedir. Filmlerin ortalama 2-3 saatlik bir süreye sahip olması, büyük metinleri eksilterek senaryoya dönüştürmeyi zorunlu kılmaktadır. İçeriğin birebir aktarılamaması ise kaynak eseri bozuma uğratmaktadır (Özön, 2008: 128; Monaco, 2001: 48). Karakter problemlerinde ise Bazin’e (1997: 45-46) göre, kahramanın, anlatının önüne geçmesi bir problem olarak değerlendirilmektedir. Tanyıldızı ve Kaya (2017: 24) da oyuncu seçimleri neticesinde tekdüze, klişeleşmiş rollerdeki karakterlerin, kaynak eserde derinliği olan asıl karakterleri yeterince yansıtamamasına yol açtığını belirtmektedirler. Samsakçı ve Karaçam (2019: 89) ise senaristlerin uyarlamalarda izleyici kitleye göre kaynak eserde yer alan karakterlerde eksiltmeye gidebilme gibi inisiyatifler aldıklarını ifade etmektedirler.

Televizyona yapılan uyarlamalarda da Cardwell’e (2007: 184-185) göre, ulusal yayına geçişten önce başlayarak uzun süre piyesler, ardından roman vd. edebi eserler uyarlanmıştır. 2000’li yılların başında, “yeni medya” gelişmeleri ile birlikte internetin interaktif bir ortama dönüştüğü, katılımcılara/izler kitleye açıldığı, web 2.0 ile başlayıp özellikle içinde bulunduğumuz web 4.0 teknolojisinin hâkim olduğu süreçte, televizyon dizilerinin de sanal mecralarda kendisine bir yer edindiği görülmektedir. Günümüzde isteğe bağlı yayın hizmeti sunan dijital platformlarda edebiyattan, romanlardan, video oyunlarından, filmlerden ve çeşitli türlerden uyarlama diziler yer almaktadır. Uyarlama özelinde, “serilerin, seriallerin ve süren seriallerin” alışlagelmiş uyarlamalardan oluşması, izleyici kitlelerin dijital platformları tercih etme nedenleri arasında gösterilebilir. Özellikle sosyal medya üzerinden, izleyici ile doğrudan/interaktif iletişim kuran, anketler ile izler kitlenin/abonelerin nabzını kolayca ölçebilen dijital platformlar, izler kitlenin eğilimine göre farklı medyalarda popüler olmuş içerikleri ve popüler kültür unsurlarını, içerik kaynağı olarak kullanabilmektedirler.

Bu çalışmanın evrenini isteğe bağlı yayın hizmeti sunan dijital platformlardaki edebi eserlerden uyarlanan diziler oluşturmaktadır. Netflix platformunun mevcut kataloğunda *Peaky Blinders* (2013), *Dark* (2017), *Snowpiercer* (2020), *The Witcher: Blood Origin* (2022), *Şahmaran* (2023), *Supacell* (2024) dizileri izleyiciyle buluşmaya devam etmektedir. Çalışmanın örneklemini ise aynı platformda yayınlanan *The Witcher*⁵ dizisi olarak belirlenmiştir. Dizinin örneklem olarak belirlenmesinde, literatürde uyarlamaların edebi eserlerden referans almadığına yönelik tartışmalara sebebiyet vermesi belirleyici olmuştur. Tassi’ye (2019) göre, okur kitlesinin tepkilerine karşı dizinin yönetmenleri aksine edebi eserlere bağlı oldukları yönünde açıklama yapmaktadırlar.

Medyalararasılığın özellikle edebiyat uyarlamaları ile olan ilişkisinin vurgulandığı çalışmada, makale yazımının kısıtlamaları dolayısıyla “The Witcher” kurgusal evrenini konu edinen “anime, video oyun,

⁵ *Witcher*: “Uzun bir eğitim süreci, acımasız bir fiziksel ve zihinsel şartlandırma ve gizemli ritüeller sonrası yeteneklerine kavuşan kiralık canavar avcıları” olarak tanıtılmaktadır” (Sapkowski, 2020a: 9). Pegasus yayınlarından çıkan Türkçe çevirilerde witcher, kalıp olarak kullanılmakta, Sapkowski tarafından da benimsendiği görülmektedir. CD Project RED firması tarafından yapılan ve Türkçe dil desteğiyle çıkan *The Witcher 2: Assassins of Kings* (2011) ile *The Witcher 3: Wild Hunt* (2015) oyunlarında witcher’a karşılık olarak “efsunger” tercümesi yapılmaktadır. Kurgusal evrende witcher’ların büyücü/sihirbaz olarak değerlendirilmediği, bu açıdan büyücülerin farklı bir kategori olduğu belirtilebilir. Öte yandan İngilizcede yer alan “witch” kelimesi Türkçede “cadı” anlamını taşımaktadır.

spin-off yapımlar, çizgi romanlar” vd. medyalar kapsam dışında bırakılmıştır. Dizinin 3. sezonu da çalışmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada yöntem olarak “karşılaştırmalı çözümleme yöntemi” belirlenmiştir. Aynı zamanda “betimleyici inceleme” olarak değerlendirilen bu yöntem ile elde edilen bulguların da genelleme yapılarak değil, mukayeseye konu edinilen örneklerle sınırlandırılarak değerlendirilmesi mümkündür.

Uyarlama kaynaklı sorunların, “The Witcher” örneklemini kapsamında tespit edilmesini ve edebi eserler ile dizi medyası arasındaki medyalararasılık ilişkilerin mukayese edilmesini amaçlayan çalışmada Sapkowski'nin, *Son Dilek*, *Kader Kılıcı* ve *Elflerin Kamı* isimli edebi eserleri ile Netflix platformunda yayınlanan ve her iki sezonda 8'er adet olmak üzere toplam 16 bölümden oluşan *The Witcher* adlı dizinin ilk iki sezonunda öne çıkan karakterler mukayeseli olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada öncelikle medyalararasılık ve dijital platformlar, ardından edebiyat uyarlamaları ve türleri ele alınmış, son kısımda ise dizi ve edebi eserin karşılaştırmalı analizine yer verilmiştir.

Medyalararasılık Kavramı

Medya genel tanımıyla “yığınlara iletişimi sağlayan radyo, televizyon, gazete ve dergiler gibi basın yayın organlarının tümünü kapsayan ortak ad, kitle iletişim araçları” (Püsküllüoğlu, 1994'ten akt. Keleş, 2016: 67) olarak bilinmektedir. Medyalararasılık kavramına dair geniş bir çalışma yapmış olan Kayaoğlu (2009), *Edebiyat Biliminde Yeni Bir Yaklaşım: Medyalararasılık* isimli eserinde kavramın kullanım alanlarını, işlevlerini ele alırken medyalararasılığı çok daha geniş bir tanımla medya anlayışı üzerine temellendirmektedir. Bu anlayış, temelde kökeni iki yüz yıllık bir geçmişe dayandırılabilir teknolojik gelişmelerin giderek medya ve sanat arasında bir iç içe geçmeye, bütünleşmeye elverişli imkânlar doğurmasıyla ortaya çıkabilmiştir. Medyanın içeriğini, iletişim biçimini şekillendirebilen alışverişler, “yeni medya” etkileri, bir aradalıklar, eskilerin yenilenmesi gibi değişim ve dönüşümler, bu bütünleşme sayesinde giderek gelişme kaydetmiştir. Bu durumun literatüre yansımaları olarak “medya bilimi, iletişim bilimi, edebiyat bilimi” gibi alanlarda yeni fikirleri, terimleri ve kavramları da tartışmaya açtığı belirtilmektedir. Geline nokta itibarıyla medyanın kitle iletişim araçları ile sınırlandırılmasının çok ötesinde bir medya ve medyalararasılık anlayışı oluşmuştur.

Medyalararasılık kavramına bakıldığında, bilim insanlarının temel referans kaynağı olarak Dick Higgins gösterilebilir. Higgins ve Higgins (2001: 52) kavramın çıkış noktası olarak İngiliz şair Samuel Taylor Coleridge'ın 1812 yılında kullanmış olduğu “intermedium” sözcüğünü dayanak göstermektedir ve bu sözcükten hareketle “intermedia” kavramını ortaya atarak, bir nevi günümüz medyalararasılık kavramının temelini oluşturmuştur. Wurth (2006: 12) medyalararasılığın aynı zamanda “medyalararası ilişkiler” (relations between media) olarak da okunabileceğini ifade etmektedir.

Schröter'e (1998: 129) göre, medyaların birbirlerinden bağımsız olarak var olamayacağı raddeye gelmesi, birbirleriyle olan ilişkilerinin giderek artarak karmaşık yapılara dönüşmesi, medyalararasılığın ortaya çıkmasını gerektirmiştir. Bu yoruma göre medyalararasılığın bir nevi zorunluluk üzerine ortaya çıktığı söylenebilir. Kavramın işlevlerine ve tanımlarına bakıldığında Kayaoğlu'na (2009: 9) göre, “en genel anlamıyla medyalararasılık, konvansiyonel olarak farklı oldukları kabul edilmiş en az iki ayrı ifade ya da iletişim medyasının bir sanatsal üründe fark edilebilir ve kanıtlanabilir biçimde yer alması olgusunu ifade eder”. Başka bir ifade ile medyalararasılık, “medyalar arasındaki çeşitli ilişkileri tanımlamak” için kullanılmaktadır (Kayaoğlu, 2015: 585). Rajewsky (2002'den akt. Keleş, 2016: 75) medyalararasılığı, “yazınsal bir metnin, bir film ya da tablonun yabancı bir medyanın belli bir ürününe ya da o yabancı medyanın semiyotik sistemine, belli alt sistemlerine ya da söylem biçimlerine gönderme

yapması, bunları taklit etmesi" olarak tanımlamaktadır.

Medyalararasılık kavramının sıklıkla edebiyat disiplini içerisinde bir inceleme konusu olarak kullanıldığı ve yine çoğunlukla edebiyat alanındaki araştırmacıların bu konuyu ele aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda yapılan yorumlara bakıldığında örneğin, Aytaç (2002: 13), medya ile edebiyat ilişkilerine işaret ederek, edebiyat biliminin disiplinler arası bir boyuta evrildiğini, iletişim bilimi ile iç içe geçtiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda medyalararasılığa disiplinler arası bir köprü vazifesi yüklendiği söylenebilir. Arslan'ın (2016: 52) yorumuna göre de, medyalararasılık kavramı tarihsel süreçte kapsam genişlemesine uğrayarak dışsallığının ötesinde farklı bir medya algısı yaratmıştır. Bu medya anlayışı, edebiyatın ve genel olarak sanatların, medya içeriği olarak görülmesine dolayısıyla da medyalararasılığın araştırma konusu olmasını sağlamıştır.

Edebiyat Uyarlamaları ve Türleri

Günümüzde özellikle teknolojik etkenlerin getirileriyle iç içe geçen sanatların ve medyaların, uyarlama içerikleri sıklıkla işleyebildikleri görülebilmektedir. Tarihsel olarak literatüre bakıldığında uzunca bir süredir özellikle edebiyat ve sinema ilişkilerinde uyarlamaların tartışma konusu yarattığı dikkat çekmektedir. Uyarlamaları çeşitli açılardan ele almak mümkündür. Stam'ın (2000: 68-69) detaylı değerlendirmesine göre, uyarlamada, "seçme, genişletme, somutlaştırma, gerçekleştirme, eleştirme, tahminde bulunma, belirtme, analoglaştırma, popülerleştirme ve kültürel hale getirme" gibi işlemler ve etkiler yer alabilmektedir. Ona göre, belirli bir tarihsel düzlemde üretilen içerik, farklı bir medyaya yine paralel tarihsel düzlemde dönüştürülebilmektedir. Bu bağlamda roman, senaryonun alabileceği, büyütebileceği, görmezden gelebileceği, alt edebileceği veya dönüştürebileceği bir kütüphane haline gelmektedir. Bir roman uyarlaması, geçiş yaptığı medyanın "iletişim ağına ve ortamına" göre dönüşümlerini gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda Stam'a göre sinema sektörüyle ve sinema sanatıyla ortaya çıkan faktörlerin de uyarlamaları doğrudan ve dolaylı şekillendirebildiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Erus (2005: 19-20), uyarlama türlerini, kaynak metne bağlılık derecelerinin oluşturduğunu ve türler üzerine farklı yazarların benzer yorumlarda bulduklarını belirtmektedir. Wagner'e (1975'den akt. Akyürek, 2008: 793-794) göre ise Balázs uyarlamalar için üç yöntem öne sürmüştür. Bu yöntemler "aktarma, yorumlama ve benzerlik, koşutluk kurma" olarak isimlendirilmektedir. Televizyon dizilerinin romandan uyarlanması üzerine Aytaç (2002: 17), sadece yazınsal olanın göstergeye, görsel olana uyarlanmadığını, bunun tekdüze bir aktarım olmadığını, aksine dizilerin de edebiyatı etkilediğini ifade etmektedir. Benzer bir bakış açısıyla Özdemir (2006: 19-20) de Türk televizyon tarihinde dizilere pek çok romanın uyarlandığını spesifik örneklerle ifade ederek senaryo bağlantısı ile bu dizilerin birer edebiyat, metin varyantı olarak değerlendirilebileceğini, aynı zamanda da çift yönlü etkileşime, alışverişe örnek olarak dizilerden edebiyata uyarlanan eserlere rastlandığını ve dizilerin kitap haline getirilebildiğini de belirtmektedir. Dolayısıyla film ve roman ilişkilerinde de olduğu gibi dizi ve roman ilişkilerinde de medya arasında çift yönlü aktarımlar yaşanabildiği ifade edilmektedir.

Filmler gibi diziler de görsel bir medyayı temsil etmektedir. İki görsel medyanın, uyarlamalar bağlamında birbirlerine kıyasla farkları olduğuna değinen Monaco'ya (2001: 48) göre, televizyon dizileri, zaman kısıtlılığını ve süre problemlerini aşma potansiyeli taşıyarak, romanlardan filmlere yapılan uyarlamalarda yaşanan bütüncül aktarımın yapılamaması sorununu ortadan kaldıracak potansiyeli taşımaktadır. Thompson'a (2003'ten akt. Yurderi, 2014: 76) göre de, karmaşık yapıları basitçe sunabilmek televizyonu başarılı kılmaktadır. Özellikle karmaşık hikâyeye sahip olan diziler,

televizyonda izleyici kitleye basit ve anlaşılabilir bir biçimde aktarılabilir. Dolayısıyla dizilerin filmlerden ayrıştığı ve romanlarla da daha bütüncül bir ilişki kurabildiği nokta olarak süre kısıtlılığının olmaması ve anlatımının daha anlaşılabilir olması gösterilebilir.

2000'li yıllarla ve yeni medya gelişmeleri ile birlikte internetin kullanım alanının genişlediği bilinmektedir. Bu durum, televizyona da sirayet etmiştir. İnternetin kullanılabilir olduğu teknolojik cihazların içerisinde zamanla televizyon da yerini almıştır. Söğüt'e (2020: 159) göre, internet ve TV ilişkisi, Internet Protocol TV (IPTV) ve Over The Top TV (OTT TV) teknolojileri ile yeni bir dönem başlatmıştır; günümüzde en çok öne çıkan OTT TV platformu ise Netflix olarak belirtilmektedir.

Dijital platformlarda yer alan uyarlamalar değerlendirildiğinde ise edebiyattan, romanlardan, video oyunlarından, filmlerden ve çeşitli türlerden uyarlama dizilerin yer aldığı görülmektedir. Dijital platformlarda uyarlama içeriklerin sayısal olarak artışta olduğu, insanların isteğe bağlı yayın hizmeti sunan dijital platformlara giderek alışkanlık kazandığı ve içerik üreticilerinin de bunu görerek daha fazla içerik üretmeye yöneldiği belirtilebilir. Klasik televizyon ekranlarında yayınlanan serilerin, seriallerin ve süren seriallerin alışlagelmiş roman uyarlamalarından ve bilindik konulardan oluşması, izleyici kitlelerin dijital platformları tercih etme nedenleri arasında gösterilebilir; bu geçiş, standart kalıpları ve klişeleri terk etme eğilimi olarak da yorumlanabilir. Sosyal platformlara anında ulaşılabilir olması, izleyici nabzının kolayca ölçülebilmesi, farklı medyalarda popüler olmuş içeriklerin ve genel olarak popüler kültürün içerik üretiminde bir nevi tüketim kaynağı kılınması, internetin, reklamların ticari amaçlarla başarılı biçimde kullanılması da dijital platformları öne çıkarmaktadır.

Öte yandan televizyon tarihinde ilk dizi denemelerinden itibaren ünlü yazarların eserlerine yönelimin olduğu da görülmektedir ve bu yönelim, aynı dizi uyarlamalarının farklı yıllarda yeniden çevrimlerinin yapılması yoluyla devam etmiştir. Bu durumun 2000'li yıllara kadar sürdüğü, 2000'li yıllardan itibaren teknolojik gelişmelerin de etkisiyle azalarak devam ettiği görülmektedir. Dijital platformlarda ise klasik haline gelmiş uyarlamalar ve uyarlama konuları, genel olarak tekrarlanmamaktadır ve tercih edilmemektedir. Bunun sebepleri arasında daha az yasağa maruz kalması sebebiyle daha özgür platformlar olmaları, sürekli kontrol altında tutulması gereken reyting problemlerini yaşamamaları, yalnızca belirli konular açısından hitap edilebilen genel izleyici kitlesini doğrudan hedef almamaları, teknolojinin getirilerini, popüler içerikleri daha çok kullanmaya yönelmeleri ve konu anlamında içerik türlerini çok geniş bir yelpazede tutmaları sebebiyle her yaş grubuna hitap edebilmeleri gösterilebilir. Genel olarak dijital platformlarda, uyarlama türlerinin sadece edebiyat türleriyle sınırlı olmadığı, (video oyun, çizgi roman, anime, piyes vb.) tür çeşitliliğinin çok fazla olduğu söylenebilir.

Medyalararasılık Bağlamında Edebiyat Uyarlamalarında Medya Değişimi: *The Witcher* Karakterleri Üzerinden Karşılaştırma

Çalışmada Andrzej Sapkowski'nin, orijinal dili Lehçe olan, çevirisi ise Pegasus yayınları tarafından yapılan *Son Dilek*, *Kader Kılıcı* ve *Elflerin Kanı* isimli edebi eserleri ile Netflix platformunda yayınlanan *The Witcher* adlı dizinin ilk iki sezonu, öne çıkan karakterler açısından mukayeseli biçimde değerlendirilmiştir. *The Witcher* dizisinin 3. sezonu çalışma kapsamı dışında bırakılmış, 2 sezona ait 16 bölüm ve *Witcher* edebi eserlerinden, yukarıda bahsi geçen ilk üç eserden uyarlandığı için mukayese bu kapsamda yapılmıştır.

Karakter türleri incelemesi eserlerdeki tüm karakterleri değil, yalnızca öne çıkan ve hikâyede etkin rolü olan karakterleri kapsamakta, ele alınan karakterlere de özet olarak değinilmektedir. Medyalararasılık

bağlamında ele alınan karakter çözümlerinde ise hem Rajewsky'nin çalışmanın giriş kısmında belirtilen üçlü sistematiğinden hem de karakter çözümleri özelinde Harvey'in karakter sınıflandırmasından yararlanılmıştır. Harvey (2021: 176-194), karakterleri 4 türe ayırmaktadır:

1. Başkışiler: Ana karakterler olarak ifade edilmekte; romanın üzerine kurgulandığı, amaçları, istekleri, "iç dünyaları" detaylı bir biçimde aktarılan, yazarın romanı var etme sebebi olarak tanıtılmaktadır.

2. Fon Karakter: Foster'ın düz karakter anlayışına da uygun bir biçimde, ön plana çıkan karakterleri değil, hikâyenin, kurmacanın, kurgusal ilerleyişin sağlanmasında görsel zemini oluşturmakta ve alımlama açısından okurdaki imgelemi harekete geçirmektedir. Harvey, bu karakter türü aracılığı ile yazarın, kurguladığı dünyayı tanıttığını ifade etmektedir. Bazen hikâye içerisinde tüm odağı üzerinde toplayabildikleri fakat bir karakter derinliğinde de ele alınmadıkları, yalnızca anlatının alımlanması için karakterler ve olay örgüsü arasında bağlayıcı oldukları belirtilmektedir.

3. Norm Karakter: Fon karakter ile başkışı arasında konumlandırılmaktadır. Hikâyede ana karakteri besleyen, yer yer boşluk dolduran, öne çıkan/arka plana geçen, çok boyutlu/yuvarlak karakter olarak ifade edilmektedir. Harvey, karakterlere kalıplaşan niteliklerden ziyade olay örgüsü üzerinden yaklaşmaktadır. Dolayısıyla norm karakter, yardımcı oyuncu, tezat karakter, kimi zaman ana karakterin hatalarını, yanlışlarını idrak etmesini sağlayabilen bir düşman karakter formatında bile yer alabilir. En nihayetinde başkışiyi ve hikâyesini genişleten bir amaca hizmet etmesi üzerine kurgulanmaktadır.

4. Kart Karakter: Genellikle tek amaç üzerine kurgulanan, karmaşık yapısı olmamasıyla ana karakterden ayrılan, kahraman olmayan, statik karakter tipi olarak başkışı ile fon karakter arasında konumlandırılmaktadır. Harvey, kart karakterin doğrudan iyi, kötü gibi sınıflandırılmayacağını da vurgulamaktadır. Çiftlikçi (2000: 48) ise kart karakteri düşman karakter olarak yorumlamaktadır. *Witcher* edebi eserlerinde ziyadesiyle yukarıda belirtilen karakter türlerine rastlanabilmektedir.

Dizi ve roman özelinde başat karakterlerin "Geralt, Ciri, Yennefer, Triss, Dandelion/Jaskier, Calanthe, Pavetta, Fareçuval ve Duny/Kral Emhyr" olduğu belirlenmiş olup, her bir karakterin medya değişimi açısından sahip olduğu benzerlikler ya da farklılıklar aşağıda etraflıca irdelenmektedir.

- *Geralt:* İki eserde de başkışı olarak öne çıkmaktadır. Edebi eserlerde, Geralt'ın kendi içinde farklı olay örgüleri barındıran kısa hikâyelerde yer alması, karakter gelişimini adım adım ilerletmesini sağlarken, dizide kısa hikâyelerin çoğunluğu atlanarak tüm karakterlerin bağlı olduğu temel bir olay örgüsünün işlenmesi, Geralt'ın bir anda ünlü olmasını ve mevcut özelliklerine bir anda sahip olmasını sağlamaktadır. *Kader Kılıcı* eserinin son bölümlerinde tanınırlığı artan Geralt'ın, dizide ise ilk sezonunun 2. bölümünde tanınır olduğu, 4. bölümde ünlü witcher olarak bilindiği görülmektedir. Dolayısıyla dizide karakter gelişiminin edebi eserlerdeki gibi aktarılmadığı söylenebilir. Dizi anlatısında Geralt karakterinin postmodern kimlik ve temsil yapılarıyla birlikte inşa edildiğini vurgulayan Kılıç ve Akbayır (2023: 280), karakterin sıklıkla kültürel kod olarak süper güçlere sahip kurtarıcı ve anti-kahraman olarak insan olmayan şeklinde kurgulandığını ifade etmektedirler.

Sapkowski'nin, Geralt'ı ağız bozuk, sıkça cinsel, duygusal ilişkiye giren, aykırı bir anti kahraman olarak tasarladığı görülürken dizide ise bu eylemlerin minimize edildiği, Yennefer'e aşık ve bağlı olduğu görülmektedir. Dizide Geralt'ın, Ciri'yi bulma, ona babalık, öğretmenlik yapma ve koruma aşamaları işlenmekte; aktarımda yapılan eksiltmelerden dolayı olay örgüsü edebi eserlerden farklı bir biçimde sunulmaktadır. Özellikle 2. sezonun tamamen farklılaştığı söylenebilir. Geralt edebi eserlerde, orta yaşlı,

bembeyaz saçlı, pelerinli, gümüş zimbalarla bezeli manşetleri olan, siyah, vücudunu saran bir deri tunik giyen, kılıcını sırtında taşıyan, eliyle havaya çizdiği işaretlerle (aard, axii, yrden, igni, queen) büyü uygulayabilen, bir witcher olarak tanıtılmaktadır. Üzerinde witcher olduğunu gösteren, kurt simgeli bir madalyon taşımaktadır. Gözlerinin kısık ve koyu renkte olduğu, güneşte göz bebeklerinin noktaya dönüştüğü, karanlıkta kediye benzediği, iksir içtiğinde de simsiyah olduğu ve yüzünde delikler açılarak bembeyaz kesildiği vurgulanmaktadır. Eserlerde yakışıklı olarak tanıtılmadığı belirtilebilir. Bunlar dışında Geralt'ın edebi eserlerle uyumlu olduğu söylenebilir.

- *Ciri*: Ciri'nin iki eserde de başkişi olduğu, edebi eserlerde özellikle *Elflerin Kanı* ile birlikte rol olarak Geralt'ın önüne geçtiği, dizide ise Geralt ve Yennefer ile eşit şekilde başkişi rolünü paylaştığı belirtilebilir. Ciri, 2. edebi eser olan *Kader Kılıcı* ile 6 yaşında olay örgüsüne dâhil olurken, 3. edebi eserde 12-13 yaşlarına varmaktadır. Dizide ise ilk bölümden itibaren yer almakta ve 18 yaşından büyük bir oyuncu tarafından canlandırılmaktadır. Edebi eserlerde Ciri 6 yaşındayken hırçın ve çocuksu tavırlarıyla öne çıkmakta, erişkin olmadığı için kendisine bakamayan Ciri'ye Geralt'ın, "sümüklü" şeklinde seslendiği görülmektedir. Dizide ise bu bölümlerin yer almadığı, canlandıran oyuncunun da yaşı gereği Ciri'nin prenses tarafına ağırlık vererek Ciri'yi daha asil bir karakter olarak yansıttığı ve çocuk psikolojisinin net olarak aktarılamadığı söylenebilir.

Ciri'nin, Cintra'nın düşüşünden sonra Geralt ile karşılaşana dek hayatta kalma süreci kısa bir pasaj içinde aktarılıp detayları verilmeyen dizide Ciri'nin Cintra'nın düşüşünden sonra neler yaşadığı gösterilmektedir. Bu kısımların doğrudan kitaptan referans alınmadığı, Sapkowski'nin atladığı, boş bıraktığı alanları, "*Witcher*" senaristlerinin doldurduğu ve görsel açıdan zenginleştirerek sundukları belirtilebilir. 2. sezonda ise olay örgüsünün edebi eserlerden tamamen kopması sonucunda bambaşka bir Ciri gösterilmekte; bedeni ele geçirilen ve witcher'ları katleden bir karaktere dönüşmektedir. Antrenmanda deri ve eski bir tunik giydiği, dikkat çeken çizmeleri olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Ciri'nin dizinin 1. sezonda sıkça kostüm/kıyafet değiştirmede, saç ve göz renginin de edebi eserlerle tutarlı olmadığı, 2. sezonda ise göz renginde edebi eserlere uygun bir değişiklik yapıldığı ve uyumlu hale getirildiği belirtilebilir.

- *Yennefer*: Sapkowski, çalışmada incelenen edebi eserlerin tamamında Yennefer'in fiziksel özelliklerini ve rolünü belirtse de geçmişini, karakterini işlememektedir. Bu sebeple edebi eserlerde yardımcı/norm karakter olarak yer almaktadır. Dizide ise bu boşluktan yola çıkılarak, Geralt ve Ciri'nin yanında 3. başkişi olarak tanımlandığı, Yennefer'e bir geçmiş tasarlandığı görülmektedir. 1. sezonda Geralt ile ortak olan sahnelerin edebi eserlerden alınan hikâye tabanı olsa da çoğunda eksiltme ve değiştirme yapıldığı görülmektedir. Örneğin büyü gücünü kaybettiği 1. sezonun ardından; edebi eserlerden tamamen farklı olarak dengeyi bozan hain/kötü karakter olarak sunulmaktadır. Edebi eserlerde, "siyah bukelerin altından menekşe mavisi gözleri, hafifçe gerilmiş ince dudakları olan solgun, üçgen bir yüz" sahibi olduğu, uzun boylu olmadığı, çok çeşitli giyinse de siyah/beyaz renkleri tercih ettiği, obsidyen ile elmastan oluşan bir kolye taktığı ve gözlerinin maviden parlak mora dönüştüğü belirtilmektedir. Dizide ise karakterin, kostüm (kıyafetler), makyaj (lens) ve göz rengi gibi öne çıkan özellikleri ile edebi eserlere uygun olarak yansıtıldığı söylenebilir.

- *Triss*: İki medyada da norm karakter olarak yer alırken dizide, edebi eserlerdeki bazı karakterlerin birtakım özelliklerine de sahip olduğu görülmektedir. Triss, ilk kez *Kader Kılıcı* eserinde Ciri için Kaer Morhen'e davet edildiğinde ortaya çıkmaktadır. Dizide ise 3. bölümde Geralt'a striga olayında yardım etmekte, ücretini ödeyip tedavi etmekte; ardından Kaer Morhen'e gidip witcher'lar ile tanıştığı anlatılmaktadır. *Son Dilek* eserinde Triss yer almamakta, striga olayında Geralt'ın yalnız olduğu

görülme, yaralandıktan sonra muhafız binasında uyanıp Vali Velerad'dan ödülünü almakta, ardından Melitele tapınağında Nenneke tarafından tedavi edilmektedir.

Dizide ise Nenneke'nin ve Vali Velerad'ın rolü Triss'e verilmekte; hem Geralt'ı yaratık ilanı için tutan hem de sonrasında tedavi eden ve ücretini ödeyen bir konumda rol almakta, dolayısıyla sahnedeki ve olay örgüsündeki karakter ve diyalog sayısını azaltmaktadır. Triss edebi eserlerde Geralt ile Yenfefer'in ilişkilerini kıskanarak Geralt'ı baştan çıkartmakta, dizide ise Geralt Triss'in ilgisine karşılık vermemektedir. Edebi eserlerde Ciri'yi büyücü yapmayı önerse de witcher'ların kararlarına sadık kalmakta, dizide ise Ciri'ye dair bildiklerini Tissaia'ya anlatmaktadır. Sapkowski, kestane renginde, uzun bukleli saçlara sahip Triss'in, şen şakrak, eğlenceli bir karakteri olduğunu, cüceye benzediğini ve kürk giydiğini anlatmaktadır. Dizide ise saç rengi dışında Sapkowski'nin anlatımına uygun bir fiziksel görünümü ve karakter sunumu olmadığı belirtilebilir.

- *Dandelion/Jaskier*: Edebi eserlerde Dandelion, kültürlü, çapkın ve ünlü bir şair olarak tanıtılmakta; Geralt'ın yakın arkadaşı ve sürekli rastlaştığı yardımcı/norm karakter olarak yer almaktadır. Geralt'a bazen eşlik etmekte bazen de kendi yaptığı işlere Geralt'ı da dâhil etmekte, şiirlerine Geralt'ı ve Ciri'yi konu ederek şöhretlerini arttırmaktadır. Dizide Jaskier'in genel özelliklerinin hem doğrudan uyarlandığı hem de eksiltiyle değiştirildiği görülmektedir. Örneğin dizide Geralt ile sürekli yan yana olduğu, ardından bir küslük yaşayarak çok uzun süre ayrı kaldıkları görülmektedir. Edebi eserlerde bu anlatımın bulunmadığı, Dandelion'ın yer aldığı çoğu kısa hikâyenin de diziye aktarılmadığı söylenebilir. Dizide Jaskier'e, ekstra roller de verilmektedir. Geralt'ın imajını düzeltme teklifinde bulunması, onu Cintra nişanına götürmesi, "kavalcı" mahlasıyla elflere yardım etmesi, sürekli muhafızlar tarafından esir alınması gibi olayların senaristler tarafından eklendiği belirtilebilir. Edebi eserlerde dantellerle döşenmiş renkli tunikler giydiği, tüy tutturulmuş, yan duran bir şapkası, güçlü bir sesi, sıska ve mavi gözleri olduğu belirtilmekte; Sapkowski özellikle şapkasına vurgu yapmaktadır. Jaskier'in ise dizi boyunca yalnızca birkaç yerde şapka taktığı görülmektedir. Kalan fiziksel özelliklerinin de uyumlu olduğu söylenebilir.

- *Calanthe*: Edebi eserlerde Geralt ve Ciri'ye olan etkileri sebebiyle norm karakter olarak dikkat çekerken, bazı bölümlerin diziye hiç aktarılmaması nedeniyle Calanthe'nin rolü çok azalmakta ve karakter türü değişmektedir. Dizide düz yapısından dolayı kart karakter ya da rolünün çok az olması sebebiyle fon karakter olarak da değerlendirilebilir. Fiziksel özelliklerine bakıldığında, bukle bukle taranmış kül rengi saçları, altın tacı ve zümrüt gerdanlığı olduğu, ince bilekleri, beyaz teni ve koyu yeşil göz rengi olduğu ifade edilmektedir. Oyuncu örneğinde ise fiziksel özellikleri dikkate alınarak bir seçim yapılmadığı ve edebi eserlerden referans alınmadığı söylenebilir.

- *Pavetta*: İki medyada da çok az rolü bulunduğu fon karakter olarak yorumlanabilir. Edebi eserlerde annesinin saç ve göz rengini aldığı, küçük bir taç taktığı ve mavi tuvalet giydiği belirtilmekte; edebi eserlerdeki fiziksel tanımlara uyumlu bir oyuncu tercih edildiği, kostüm ve aksesuarlar dışında özellikle nişan sahnesinde karakterin neredeyse romanda anlatılanla birebir örtüşerek aktarıldığı görülmektedir.

- *Fareçuval*: İki medyada da norm karakter olarak değerlendirilebilir fakat edebi eserlerde Geralt ile daha fazla karşılaşım Geralt'ı da etkileyebilirken, dizide geriye dönüşlerle öne çıkmakta; başkişi olan Ciri'yi şekillendirmektedir. Edebi eserlerden farklı olarak öldürülmesi ve bir doppler tarafından bedeni kopyalanarak, izleyiciye ekstra Fareçuval sahneleri sunulması daha farklı rollere evrildiğine örnek gösterilebilir. Edebi eserlerde Geralt ile Fareçuval'ın ilk karşılaşmaları, Cintra'daki nişanda olurken

Sapkowski, arkadaş olduklarına yönelik bir aktarımda bulunmamaktadır. Dizide ise Geralt'ı nişanda karşılayan, ona soyluları tanıtan eski bir dost olarak sunulmaktadır. Edebi eserlerde Fareçuval'ın tıknaz, güçlü, dağınık/kıvrık sakallı, siyah gözlü olduğu ve değnek taşıdığı belirtilmektedir. Bir druid olsa da Sapkowski'nin onu cüceye benzer bir şekilde tahayyül ettiği söylenebilir. Dizide ise oyuncu tercihiyle orta yaşlı, değneksiz, ince, uzun, renkli gözlü, insansı ve büyücüye yakın bir görünümü bulunmaktadır.

- *Duny/Kral Emhyr*: İki eserde de kart karakter olarak yorumlanabilir. Dizinin ilk sezonunda edebi eserler ile uyumluken dizinin 2. sezonu ile senaryo baskın hale gelmekte; Duny'nin gerçek kimliği çok erken ortaya çıkmaktadır. İzleyici 2. sezonda onun Nilfgaard Kralı Emhyr olduğunu öğrenmekte ve 7 eserlik Sapkowski'nin gizemli anlatısı, Kral Emhyr'in Ciri'yi neden aradığı, Nilfgaard'a niye saldırdığı ifşa olmaktadır. Edebi eserlerde Kral Emhyr'in eylemlerinin sebepleri ve kimliği *Gölün Hanımı* adlı 7. eserde açıklamakta, son esere kadar da gizli tutulmaktadır. Edebi eserlerde ilk kez, Gürgenormanlı Kirpi olarak tanımlanan Duny karakterinin, demir plakalar ve balmumuyla işlenmiş deriden bir zırh giydiği, dikenlerle örtülü bir miğferi olduğu belirtilmektedir. Maskesini çıkardıktan sonra, gözlerinin iki siyah nokta gibi ucu küt, uzun bir burnu, kedi bıyıkları ve keskin beyaz kazmadişleri olduğu ifade edilmekte, yüzünü de boz rengi dikenlerin kapladığı anlatılmaktadır. Lanet kaldırıldıktan sonra ise dalgalı, siyah saçları olan, solgun, kemikli, düzgün burunlu, yüzünü çevreleyen sakalı olan bir insana dönüştüğü belirtilmektedir. Duny karakterinin yer aldığı sahnelerde Computer-Generated Imagery (CGI), Visual Effects (VFX), Special Effects (SFX), kostüm ve makyaj ile teknolojinin uyarlamalara etkisi görülmektedir. Karakterin hem Duny hem de Kral Emhyr formunda, fiziksel olarak neredeyse edebi eserlerde anlatılanla birebir örtüşerek uyarlandığı dikkat çekmektedir.

- *Nenneke*: *Son Dilek* eserinin tamamında diğer eserlerinde bir kısmında yer almakta ve norm karakter olarak öne çıkmaktadır. Dizide ise birkaç bölümde, birkaç sahnede görüldüğünden fon karakter olarak değerlendirilebilir. Nenneke karakterinde edebi eserler ile ciddi uyumsuzluklar görülmekte, rolü farklı karakterlere (Triss) dağıtılmaktadır. Sapkowski, Nenneke'yi kilolu ve kısa boylu olarak nitelendirmekte, yaralılara bakım yapan, bilgeliği ile Geralt'a yol gösteren yaşlı bir baş rahibe olarak tanıtmaktadır. Dizide ise kısa boylu, kısa saçlı, zayıf ve siyahı bir karakter tarafından canlandırılmakta, büyü hünerleri olan, portal açabilen ve edebi eserlerden farklı olarak büyü eğitimleri verildiği söylenen Melitele tapınağının idari sorumlusu konumunda yer almaktadır. Nenneke'nin genel itibarıyla edebi eserler ile uyumlu olmadığı söylenebilir.

- *Rience*: İki eserde de kart karakter olarak yer almaktadır. Edebi eserlerde doğrudan Kral Emhyr tarafından Ciri'yi bulması için gönderilirken dizide Lydia aracılığıyla kimliği gizlenen birinin gönderdiği belirtilmektedir. Sapkowski, Rience'in siyah, yaşlı gibi duran nemli gözleri, sivri bir burnu, ince, şekilsiz dudakları olduğunu kahverengi bir ceket ve hançer taşıdığını ve adamları ile gezdiğini belirtmektedir. Dizide ise Lydia tarafından yönetilen, tek başına gezen ve sürekli ateş büyüsü kullanan genç bir büyücü olarak görülmektedir. İlk üç edebi eserde, başkışileri tehdit eden yegâne kötü/kart karakter olarak öne çıkarken dizinin olay örgüsünde ise arka planda kalmakta ve edebi eserler ile büyük ölçüde örtüşmediği görülmektedir. Bu bağlamda Rience karakterinin başarılı bir medya değişimi geçirmediği söylenebilir.

- *Istredd*: Edebi eserlerde yalnızca *Buz Parçası* isimli kısa hikâyede yer alırken, dizide Yennefer başkışı olarak işlendiği için onun karakter gelişimini sağlayan bir norm karakter olarak senaryoya eklendiği görülmektedir. Senaristlerin Istredd ile Yennefer arasında yaşanmış muhtemel olayları işledikleri, Sapkowski'nin boş bıraktığı kısımları doldurdukları görülmektedir. Edebi eserlerde 40 yaşlarında, düz, uzun, hafif kırışan saçları ve kurşuni renkte gözleri olduğu belirtilmekte; dizide ise karakter kısa, kıvrık saçlı, siyahı bir oyuncu tarafından canlandırılmaktadır. Fiziksel olarak uyumsuz olduğu, olay

örgüsünün de edebi eserlerden bağımsız işlendiği söylenebilir.

- *Tissaia*: İlk üç edebi eserde bahsi çok az geçtiğinden fon karakter olarak yorumlanabilir. Tissaia, büyücüler konseyinde yer alan titiz ve simetri takıntısı bir büyücü/rektör olarak tanıtılmaktadır. Büyük bir üstat olduğu, aşamayacağı bir perde olmadığı belirtilmektedir. Dizide ise Yennefer'i şekillendiren bir diğer norm karakter olarak öne çıkmakta ve büyücüler okulu (Aretuza) detaylı bir biçimde işlenmektedir. Yennefer'in hayatında, kararlarında, bu bağlamda da kurmacanın genişlemesinde büyük bir rolü bulunmaktadır. Edebi eserlerde Tissaia'nın resmi kıyafetler giydiği belirtilmekte, bunun dışında ilk üç eserde herhangi bir fiziksel özelliğe değinilmemektedir. Dolayısıyla hem Tissaia'nın görsel sunumu hem de karakter özellikleri, dizinin teknik kadrosu tarafından yorumlanmaktadır.

- *Kara Şövalye/Cahir*: İlk üç edebi eserde ismi hiç geçmezken, Ciri'yi kaçıran Nilfgaard'lı kont/şövalye olarak tanıtılmakta, *Elflerin Kanı* eserinde Kral Emhyr tarafından hapse atıldığı, 2 yıl sonra gizli bir göreve gönderilmek üzere serbest bırakıldığı anlatılmaktadır. İlk üç eserde Ciri'nin korkulu rüyası olarak yalnızca bahsi geçen fon karakter olarak yer alsa da bütüncül değerlendirmede kurmacada net hedefi olan kart karakter olarak öne çıkmaktadır. Dizide ise edebi eserlerde olmayan bir açı sunulmakta, düşman safları (Nilfgaard) işlenmekte; ilk üç eserin geçtiği zaman zarfında Cahir'in neler yaptığına dair yorumlama yapılmaktadır. Edebi eserlerde Cahir, 4. eser ile tanıtılmaya başlamakta, çeşitli aksiyonlara katılarak taraf değiştirmektedir. Fiziksel olarak tüylerle ve yırtıcı bir kuşun kanatlarıyla bezeli bir miğferi olduğu, siyah ağır zırhı, topuzlu kılıcı ve siyah pelerini olduğu belirtilmekte; diziye görsel olarak uyumlu aktarıldığı söylenebilir.

- *Fringilla*: Amcası Artorius Vigo ile birlikte ilk üç eserde ismi dahi geçmeyen ve olay örgüsünde yer almayan karakter, Sapkowski'nin *Gölün Hanımı* isimli 7. eserinde, Nilfgaard saflarında yer alan bir büyücü olarak tanıtılmakta; dizide ise Fringilla karakterinin ilk üç eserin geçtiği zaman zarfında neler yaptığına yönelik bir yorumlama/boşluk doldurma/ekleme yapılmaktadır. Dolayısıyla dizideki Fringilla karakterinin senarist yorumu olduğu, Fringilla'nın ise kötü/kart karakter olarak yerleştirildiği belirtilebilir. Dizi ekibinin, rolü siyahı bir oyuncuya verdikleri görülmekte, hâlbuki 7. eserde Fringilla'nın, Yennefer'e fiziksel olarak çok benzediği ve Geralt ile ilişki yaşadığı aktarılmaktadır.

Dizi karakterlerinin medya değişiminde uğradığı sonuçlar, aşağıda sunulmakta; Harvey'in yapmış olduğu sınıflandırma çerçevesinde karakter türlerine göre karşılıklı karakter mukayeseleri yapılmakta, edebi eserler ile dizi arasında ilave/eksiltme yapılan, yeni oluşturulan ve de değiştirilen karakterlere, görsel ve yazınsal olarak uyumlu/uyumsuz aktarımlara değinilmektedir.

Tablo 1. Medya Değişimi ile Ortaya Çıkan Karakter Değişiklikleri

Diziye Eklenmeyen Karakterler	Dizide Oluşturulan Karakterler	Değişime Uğrayan Karakterler
Muhtar Caldemeyn, Libussa, Haxo, Philodor, İsrırgan, Dhun, Galaar, Şövalye Tailles, Lille, Toruviel, Kont Falwick, Velerad, Dennis Cranmer, Kral Niedamir, Tellico/Dudu, Vespula, Chapelle, Vimme Vivaldi, Dainty Biberveldt, Essi Daven, Braenn/Mona, Terranova, Shani, Prens Agloval, Denizkızı Sh'eenaz, Freixenet, Iola, Ivo Mirce/Ağustosböceği.	Dara, Voleth Meir, Zola, Kalis, Fola, Giltine, Sancia, Lazlo, Ronin Mage, Danica, Tinglant, Martin, Danek, Violet, Aylne, Lord Hern, Gage, Ba'lian, Eredin, Remus, Peregrine, Field Marshall, Everard, Gwain, Merek, Hake, Murta, Korin, Anton, Kira.	Nenneke, Nivellen, Şövalye Eyck, Kral Folttest, Dijkstra, Philippa, Lydia, Artorius Vigo, Vesemir, Fareçuval, Istredd, Triss, Tissaia, Duny/Kral Emhyr, Stregobor, Renfri, Eskel, Rience, Francesca, Filavandrel, Vilgefoltz, Fringilla, Cahir, Codringher, Lara Dorren.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere 28 adet diziyeye eklenmeyen, 30 adet dizi için oluşturulan ve 25 adet dizi ile değişime uğrayan karakterlere yer verilmekte, medya değişimi sırasında yazınsal içeriğin görsele dönüştürülmesiyle ortaya çıkan farklılıklar karakterler bağlamında ortaya konmaktadır. Tablo 8'deki karakterler, edebi eserlerde ve dizide sadece başlıca karakterleri içermekte; edebi eserlerdeki çoğu karakterin aktarılmadığı, bazısının da ana olay örgüsünde kurgunun ilerlemesini sağlamak için senaristler tarafından oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Diziyeye aktarılmayan bazı fon karakterlerin kurmacayı tanıtmaya rolleri de bazı kart/norm karakterlere verilmektedir. Sapkowski'nin edebi eserlerinde çok sayıda fon karakter yer alırken, onları diziyeye aktarmak yerine yeni fon karakterler üretildiği görülmektedir.

Tablo 2. Harvey'in Karakter Türlerine Göre Karşılaştırma

Karakter Türü	Edebi Eser Karakterleri	Dizi Karakterleri
Başkişiler	Geralt, Ciri.	Geralt, Ciri, Yennefer.
Fon Karakterler	Kral Foltest, Nivellen, Vereena, Muhtar Caldemeyn, Libussa, Haxo, Philodor, Isırgan, Dhun, Galaar, Şövalye Tailles, Prenses Pavetta, Crach an Craite, Eist, Lille, Toruviel, Cireadan, Kont Falwick, Velerad, Ostrit, Dennis Cranmer, Tea ve Vea, Kral Niedamir, Tellico/Dudu, Borch/Villentretenmerth, Vilgeförtz, Francesca, Vespula, Chapelle, Vimme Vivaldi, Dainty Biberveldt, Essi Daven, Braenn/Mona, Visenna, Roach, Lydia, Terranova, Dijkstra, Shani, Tissaia de Vries, Jarre. Prens Agloval, Denizkızı Sh'eenaz, Freixenet.	Yarpen Zigrin, Nenneke, Jarre, Vereena, Nivellen, Visenna, Crach an Craite, Yurga, Şövalye Eyck, Borch, Boholt, Téa ve Véa, Beau Berrant, Chireadan, Kral Radovid, Kral Foltest, Ostrit, Sabrina, Toruviel, Torque, Marilka, Roach, Eist Tuirseach, Dijkstra, Pavetta, Philippa, Lydia, Artorius Vigo, Codringher, Fenn.
Norm Karakterler	Dandelion, Yennefer, Triss, Kraliçe Calanthe, Fareçuval, Nenneke, Vesemir, Lambert, Eskel, Coën, Yarpen Zigrin.	Vesemir, Fareçuval, Dara, Istredd, Triss, Tissaia de Vries, Jaskier, Lambert, Coen.
Kart Karakterler	Adda, Stregobor, Renfri, Duni, Filavandrel, Istredd/Val, Essi Daven, Kara Şövalye/Cahir, Eithné, Rience, Yurga, Iola, Ivo Mirce/Ağustosböceği, Philippa Eilhart.	Erlenwaldlı Lord Urcheon/Duni/Emhyr, Stregobor, Renfri, Voleth Meir, Kraliçe Calanthe, Eskel, Rience, Francesca, Filavandrel, Vilgeförtz, Fringilla, Kara Şövalye/Cahir, Adda.

Tablo 2'de görüldüğü üzere her iki medyada da öne çıkan karakter ve türlerine daha geniş olarak yer verilmekte ve edebi eserler ile dizi karakterleri Harvey'in yapmış olduğu türsel sınıflandırma bakımından karşılaştırılmaktadır. Sapkowski'nin kurmacayı kısa hikâyelerle tanıtmaya sebebiyle bazı karakterin Foster'ın ifadesiyle yuvarlak olduğu, bir türe net olarak yerleştirilemeyeceği ve hikâyeden hikâyeye norm ve kart karakter arasında kalabildikleri belirtilebilir. Bu sebeple tabloda ana karakterlere yardım etmeyen, doğrudan olay örgüsünü şekillendirmeyen fakat figüran da olmayan karakterler, kart karakter olarak değerlendirilmiştir. Dizide de bu durum kart ile fon karakterler arasında yaşanmakta; rol aldığı süre kısa, rolü ile olay örgüsüne etkisi az olan fakat figüran da olmayan karakterler yine kart karakter olarak yorumlanmıştır.

Medya değişiminde bazı karakter türlerinde değişimler yaşandığı görülmektedir. Belli başlı örnekler vermek gerekirse, Iola karakteri *Son Dilek* eserinin tamamında yer alırken dizide yer almamaktadır. Yine dizide baş kötü/kart karakter olarak nitelendirilebilecek Voleth Meir/Ölümsüz Ana, dizinin kaderini belirlerken edebi eserlerden referans almamaktadır. Dara gibi bir norm karakterin dizi için oluşturulduğu, ana olay örgüsünü etkileyen Braenn/Mona ve *Son Dilek* eserinin tamamında yer alan Şövalye Tailles, Kont Falwick, Velerad, Dennis Cranmer gibi karakterlerin de eksiltiyerek diziyeye

taşınmadığı görülmektedir. Başkişi olarak Yennefer'in de Geralt ve Ciri'nin yanına eklenmesi, başkişi açısından kurmacayı geliştirmek üzere tanımlanan norm ve kart karakterleri de beraberinde getirmekte dolayısıyla olay örgüsü de edebi eserlerden kopmaktadır. Istredd ve Tissaia gibi karakterler, Yennefer'in karakter gelişimini doğrudan etkilemekte; dizide Nilfgaard Krallığı da anlatıldığı için kart karakterlerde de doğrudan değişiklikler yaşanmakta, kurgusal evrene yeni düşmanlar eklenmektedir.

Tablo 3. Diziye Görsel ve Yazınsal Aktarımında Edebi Eserler ile Örtüşmeyen Karakterler

Görsel (Fiziksel Aktarım) Uyumsuzluk	Yazınsal (Olay Örgüsü) Uyumsuzluk	Görsel ve Yazınsal Uyumsuzluk	Tümünden Yorum/Senaryo
Coen, Istredd, Fringilla	Duny/Kral Emhyr, Pavetta, Vesemir	Geralt, Ciri, Yennefer, Triss, Calanthe, Fareçuval, Nenneke, Eskel, Rience, Dandelion/Jaskier	Lambert, Tissaia, Cahir

Tablo 3'te karakterlerin diziye görsel ve yazınsal açıdan uyarlanıp uyarlanmadıkları değerlendirilmektedir. Tablo incelendiğinde Sapkowski'nin karakterlere tanımladığı fiziksel özellikler dizide de esas alınmaktadır. Görsel uyumsuzluk kategorisi ile yalnızca fiziksel tarife uygun olmayan karakterlere, yazınsal uyumsuzluk kategorisinde yalnızca olay örgüsünde sapma görülen ve tamamen değiştirilen karakterlere, görsel ve yazınsal uyumsuzluk kategorisinde her iki uyarlama sorununu da içeren karakterlere, tümünden yorum/senaryo bölümünde ise Sapkowski'nin boş bıraktığı alanları tamamen dizi ekibinin yorumlamasıyla şekillenen karakterlere yer verilmektedir. Dizide, edebi eserlerdeki fiziksel tanımına ve olay örgüsüne birebir uyan bir karakter bulunmamaktadır. Bu durumun olay örgüsünün edebi eserlerden farklı ilerlemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Kısmen aktarılan karakterler yer alsa da hem görsel hem de yazınsal olarak uyumsuz olan karakterlerin baskın olduğu görülmektedir. Sadece görsel ve yazınsal uyumsuzluğa sahip 3'er adet hem görsel hem yazınsal uyumsuzluk içeren 10 adet ve tamamen senaristlerin yorumuyla şekillenen 3 adet karakter yer almaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada Sapkowski'ye ait olan *The Witcher* edebi eser serisinden *Son Dilek*, *Kader Kılıcı* ve *Elflerin Kanı* ile *The Witcher* internet dizisinde öne çıkan karakterler, Rajewsky'nin medyalararasılık için önerdiği sistematiğe yer alan "medya değişimi" açısından incelenip mukayese edilmiş; yazınsal/görsel-işitsel aktarımda ortaya çıkan problemler, medyalar arasında yaşanan öykünmeler tespit edilerek, bir metinlerarası/medya içi değerlendirme yapılmıştır.

Medya değişimi bulgularına bakıldığında, Sapkowski'nin edebi eserlerinde başkişiler ve onların bulunduğu alan odaklı anlatım söz konusuken dizide ise başkişilerin artması ile daha fazla sekansa ihtiyaç duyulmakta dolayısıyla odak sürekli değişmektedir. Anlatım odağı edebi eserlerdeki gibi Geralt ve Ciri ağırlıklı olmak yerine dizide Geralt, Ciri, Yennefer ve onları besleyen norm/kart karakterlere eşit dağıtılmaktadır. Böylece edebi eserlerde es geçilen boş alanlar, görsel olarak senaristler ve yönetmen tarafından doldurulmakta, karakterlerin özellikleri izleyicinin alımlamasına bırakılmaktadır.

Sapkowski'nin *Son Dilek* ve *Kader Kılıcı* isimli ilk iki edebi eserinde özellikle başkişi için karakter tanıtımı yapılırken dizide tanıtım yapmak gibi bir format işlenmemektedir. Dizinin ilk sezonunda Ciri'nin, Geralt ile karşılaşana kadarki süreci ve Yennefer'in, Aretuza eğitimi bölümleri bu boşluk doldurmalardan ve senarist yorumlarından oluşmaktadır. Senaryoya edebi eserlerde hiç yer almayan bir içerik aktarılmakta; bu durum, olay örgüsü değişimine ve Tablo 1 ve Tablo 2'de örnekleri verilip

altında açıklamaları yapılan iki temel karakter problemine sebep olmaktadır. Karakter problemlerine bakıldığında ise Sapkowski'nin sonraki eserlerinde bulunan karakterlerin geçmişleri yorumlanabilmekte, bazı karakterlere, edebi eserlerde yer almayan yeni özellikler eklenerek pek çok karaktere ihtiyaç duyulmasının önüne geçilmektedir. Edebi eserlerde yer alan pek çok karakter dizi filme aktarılmadığı gibi dizi için yeni karakterler oluşturulmaktadır. Karakter aktarımında yaşanan farklılıklar, eksiltmeler, eklemeler ve yenilikler saptanarak yukarıda sözü edilen tablolarda sunulmuştur. Literatürde çoğu araştırmacı, uyarlamalarda mutlak bir biçimde "eksik aktarım" yaşandığı konusunda ortak kanaat taşımaktadır fakat edebi eserlerde çok sayıda fon karakter yer alırken, onları diziye aktarmak yerine yeni fon karakterler üretmek, medya değişimi açısından karakterler üzerinde yaşanan en büyük sorunlardan birisi olarak değerlendirilebilir. *The Witcher* dizisinde de sıkça yaşanan bu durum Tablo 1'de "dizide oluşturulan karakterler" bölümünde örneklendirilmiştir.

Yazınsal medyanın görsel-işitsel medyadan bir farkı olarak, yazarların kurgusal evreni/uzamı fiziksel bir zemine yerleştirme gereksinimi duymaması, tüm olay örgüsünün imgelem düzeyinde kalması, haliyle yarattıkları kurgusal evreni çok kalabalık bir biçimde inşa etme özgürlüğü sunmaktadır. Dizide ise maddi yükümlülükler, oyuncu seçimleri, prodüksiyon/post prodüksiyon için ayrılan süreler, sürecin meşakkatli ve karmaşık oluşu, çeşitli anlaşmalar/izinler/prosedürler gibi somut etkenler, kısıtlı bir kadroyu zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple de edebi eserlerde ziyadesiyle bulunan fon karakterler, diziye aktarılmak yerine kart/norm karakterlere edebi eserlerde var olan sorumluluklarının daha fazlasının yüklendiği, bazı karakter rollerinin tek karakterde toplandığı görülmektedir.

Karakterlere yeni özellikler eklemek hem belirli bir sürede aktarılması zorunlu olan olay örgüsünü kolayca, kısa yoldan aktarabilmek hem de karakterlere yorum katarak okura görsel olarak yeni bir bakış açısı sunabilmek için tercih edilebilmektedir. Bu durumda, edebi eserlerde yazarın verdiği rol doğrultusunda, kurgusal evrene etkisi belirlenmiş karakterlerin dizide etkisizleşmesi ya da daha baskın bir etkiye sahip olması söz konusu olmaktadır. Örneğin, Sapkowski'nin edebi eserlerinde bir norm karakter olan Triss'e dizide, aynı şekilde bir norm karakter olan Nenneke'nin ve bir fon karakter olan Vali Velerad'ın rolleri verilmektedir. Triss'e Nenneke'nin olay örgüsünde başkişilere olan etkisi eklenince, Nenneke'nin rolü azalmakta ve karakter türü olarak fon karaktere evrilmektedir. Fon karakter olan Vali Velerad'ın eser miktardaki rolü ise Triss'e eklenince Vali Velerad karakterinin diziye dâhil edilmesine gerek kalmamaktadır. Bu örnekte olduğu gibi karakter eksiltme/ekleme aynı zamanda yazarın belirlemiş olduğu karakter türlerinin dizide değişimine de sebebiyet vermiştir.

Medya değişiminden kaynaklanan bir başka sorun olarak Sapkowski'nin 7 eserde işlediği olay örgüsünün kısaca özetlenerek dizide yer alan Duni/Kral Emhyr karakterine sıkıştırıldığı da görülmektedir. Yazınsal medya ile görsel medyanın temel farklarından bir diğeri de, yazınsal içerikte karakterleri gizemli olarak sunabilme özelliğinin yazar istediği müddetçe sürdürülebilmesidir. Bu gizemin dizide korunamaması ise görsel bir medya ile sunulmasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, Sapkowski, Kral Emhyr'in kimliğini kaleme aldığı 7 eser boyunca onu gizlerken dizide ise Duni'nin yüzü, izleyici tarafından görüldüğü için 2. sezonda o karakterin aslında Kral Emhyr olduğu gayriihtiyari ifşa olmakta ve kurgusal evrenin tüm gizemi görsel anlatı sebebiyle çözülmektedir. Bu durum da hem karakter hem olay örgüsü bağlamında uyarlamayı eksik kılmaktadır. Sonuç olarak, *The Witcher* örneklemini özelinde, ilk iki sezonun 16 bölüme ve ortalama 16 saatlik bir süreye sahip olmasına rağmen dizinin izleyicide kurgusal olarak kafa karıştırıcı olarak algılanması, olay örgüsünden tamamen sapılması, kaynak medyadaki karakterlere hem birebir yer verilmemesi hem de yeni karakterler oluşturulması vd. tüm farklı tercihler, filmlerde görülen uyarlama sorunlarının internet dizilerinde de benzer bir şekilde devam ettiğini göstermektedir.

Kaynakça

- Abercrombie, N. ve Longhurst, B. (2007). *Dictionary of Media Studies*. London: Penguin Books.
- Arslan, F. (2016). Metinsel Melezleşmeye Doğru Medya / Medyalararasılık ve Öte Türler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 11(52), 49–56.
- Aytaç, G. (2002). *Edebiyat ve Medya Kitaptan Ekran Edebiyat*. Ankara: T.C Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bazin, A. (1997). Adaptation, or the Cinema as Digest. *Bazin At Work: Essays & Reviews From The Forties & Fifties* içinde (Ed: B. Cardullo), (A. Pierre & B. Cardullo, Çev.). ss. 41–51. New York: Routledge.
- Benjamin, W. (2015). *Teknik Olarak Yeniden-Üretilbilirlik Çağında Sanat Yapıtı* (G. Sarı, Çev.). İstanbul: Zepplin Kitap.
- Canatak A. M. ve Bulduk N. (2019a). *Dijital Çağ Türk Edebiyatı ve Medyalararasılık Tartışmaları*, İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Canatak, A. M. ve Bulduk, N. (2019b). Çağdaş Türk Edebiyatında Medyalararasılık Yöntemi ve İlgili Kavramların Değerlendirilmesi. *Yeni Yüzyılda İletişim Araştırmaları* içinde (Ed: H. Çiftçi, ss. 129–194. Ankara: İksad Publishing House.
- Cardwell, S. (2007). "Literature on the Small Screen: Television Adaptations." *The Cambridge Companion to Literature on Screen* içinde (Ed: D. Cartmell & I. Whelehan), ss. 181–195. UK: Cambridge University Press.
- Çiftlikçi, R. (2000), Türk Romanında Tip ve Karakter Problemi, *Yedi İklim*, CXXXIII, 42–52.
- Danesi, M. (2009). *Dictionary of Media and Communications*. New York: M.E. Sharpe.
- Gürses, İ. (2016). Uzam Olarak Beden: Morimura'nın Otoportre Fotoğraflarında Medyalararasılık. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 84–101.
- Harvey, W. J. (2021). Romanda Sosyal Ortam. İçinde; *Roman Teorisi* (5. Baskı), (Ed: P. Stevick), (S. Kantarcıoğlu, Çev.), ss. 176–194. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Higgins, D. & Higgins, H. (2001). Intermedia. *Leonardo*, 34(1), 49–54.
- Kayaoğlu, E. (2009). *Edebiyat Biliminde Yeni Bir Yaklaşım: Medyalararasılık*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Kayaoğlu, E. (2015). Edebiyat Biliminde Yeni Bir Yaklaşım Olarak Medyalararasılık. *V. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi: Yerel Bağlamlar Küresel Yakınlıklar: Edebiyatta, Kültürde ve Sanatta Geçişler, Kopuşlar, Yenileşmeler: Bildiriler Kitabı* içinde, 15-16-17 Ekim, 2014. Mersin, Türkiye, ss. 584–594.
- Keleş, A. (2016). *Franz Kafka'nın Dava ve Şato Romanlarının Film Uyarlamaları Örneğinde Edebiyat ile Film Arasında Medyalararasılık İlişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Keleş, A. ve Can, M. Z. (2016). Medya Kavramına Bir Bakış ve Estetik İletişimin Bir Medyası Olarak Edebiyat. *14. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi: Bildiriler Kitabı* içinde, 22-23 Ağustos 2016, Gostivar, Makedonya, ss. 116–119.
- Kılıç, S. ve Akbayır, A. (2023). Postmodern Bireyin Temsili: "The Witcher" Dizi Örneği. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi (KİAD)*, 11, 262–289.
- McLuhan, M. ve Powers, B. R. (2001). *Global Köy* (B. Ö. Düzgören, Çev.). İstanbul: Scala Yayıncılık.
- Monaco, J. (2001). *Bir Film Nasıl Okunur? Sinema Dili, Tarihi ve Kuramı*. *Sinema, Medya ve Multimedya Dünyası* (E. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Özdemir, N. (2006). Türk Edebiyatı ve Medya. *Milli Folklor*, 70, 7–21.
- Özön, N. (2008). *Sinema Sanatına Giriş*. İstanbul: Agora Kitaplığı.

- Rajewsky, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: a Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités: Histoire Et Théorie Des Arts, Des Lettres Et Des Techniques/Intermediality: History and Theory of The Arts, Literature and Technologies.* (6), 43–64.
- Rajewsky, I. O. (2010). Border Talks: The Problematic Status of Media Borders in the Current Debate About Intermediality. In *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (Ed: L. Elleström., J. Bruhn., S. Bruhn., C. Clüver., C. Ljungberg., S. Mariniello., J Müller & V. Lobillard), ss. 51–68. New York: Palgrave Macmillan.
- Rippl, G. (2015). Introduction: Why Intermediality? In *Handbook Of Intermediality: Literature–Image–Sound–Music* (Ed: G. Rippl), ss. 1–31. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Sakallı, C. (2014). *Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Yazınlararasılık/Sanatlararasılık Üzerine* (3. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Samsakçı, M. ve Karaçam, Ş. G. (2019). Fatih-Harbiye Uyarlamaları Etrafında Romandan Televizyona Uyarlama Meselesi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 20(20), 85–104.
- Sapkowski. A. (2020a). *Son Dilek* (6. Baskı), (R. Minareci, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Sapkowski. A. (2020b). *Kader Kılıcı* (4. Baskı), (R. Minareci, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Sapkowski. A. (2020c). *Elflerin Kanı* (4. Baskı), (R. Minareci, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Sapkowski. A. (2021). *Gölün Hanımı* (2. Baskı), (R. Minareci, Çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Schröter, J. (1998). Intermedialität. Facetten Und Probleme Eines Aktuellen Medienwissenschaftlichen Begriffes. *Montage AV. Zeitschrift Für Theorie Und Geschichte Audiovisueller Kommunikation*, 7(2), 129–154.
- Schröter, J. (2011). Discourses and Models of Intermediality. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3), 1–7. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1790&context=clcweb> adresinden 15 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Söğüt, F. (2020). Dizilerin Yeni Mecrası Olarak İnternet: Televizyon Dizileri ile İnternet Dizileri Arasında Karşılaştırmalı Bir Analiz, *II. Gelenekselden Dijitale Uluslararası Medya Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde, 10-11 Aralık 2020, İzmir, Türkiye, ss. 157–163.
- Stam, R. (2000). Beyond Fidelity: the Dialogic of Adaptation. *Film Adaptation* içinde (Ed: J. Naremore), ss. 54–76. New Brunswick NJ: Rutgers University.
- Tanyıldızı N, İ. ve Kaya Ş. (2017). Türk Televizyon Dizilerinde Yaşanan Roman Uyarlaması Sorunları (Kahperengi Romanı-Merhamet Dizisi Örneği). *İnönü Üniversitesi Kültür Sanat Dergisi*, 3(1), 19–39.
- Tassi, P. (2019). “Netflix’s ‘The Witcher’ is the Best Live-Action Video Game Adaptation Ever, and It’s Not Even Close”. <https://www.forbes.com/sites/paultassi/%202019/12/25/netflixs-the-witcher-is-the-best-live-action-video-game-adaptation-ever-and-its-not-even-close/?sh=259f768c1cb8> adresinden 15 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wolf, W. (2002). Intermediality Revisited: Reflections on Word and Music Relations in The Context of a General Typology of Intermediality. In *Word and Music Studies* (Ed: W. Bernhart., M. Halliwell., L. Kramer., S. P. Schert & W. Wolf), pp. 13–34. Amsterdam: Brill.
- Wurth, B. K. (2006). Multimediality, Intermediality and Medially Complex Digital Poetry. *RiLUnE* (5), 1-18. https://rilune.org/images/mono5/3_brillenburger.pdf adresinden 15 Ağustos 2024 tarihinde alınmıştır.
- Yurderi, M. (2014). *Romandan Uyarlanan Televizyon Dizilerinde Değişen Değer Temsili.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

20. Çanakkale Şehitleri İçin Abide Yapılmasına Yönelik Teşebbüsler ve Türk Basınına Yansımaları (1929-1940)¹

Hakan ŞALLI²

APA: Şallı, H. (2024). Çanakkale Şehitleri İçin Abide Yapılmasına Yönelik Teşebbüsler ve Türk Basınına Yansımaları (1929-1940). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 397-417. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544491>

Öz

Türk ordusunun Çanakkale Savaşları'nda elde ettiği zaferin simgesi haline gelen Çanakkale Şehitler Abidesi'nin inşası, savaşın kazanıldığı 1916 tarihinden itibaren kamuoyunun önemli gündemlerinden biri haline gelmiştir. Bu süreçte çeşitli projeler üzerinde çalışılmış olmasına rağmen abidenin inşasına yönelik en somut adım 1944 yılında atılabilmektedir. Abide inşaatının temelleri 1954 yılında atılırken abidenin resmi olarak açılışı ise 21 Ağustos 1960 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Abidenin açılışına kadar geçen bu uzun süreçte gündemdeki yerini koruyan konu, Cumhuriyet'in ilanının 10. yılını da kapsaması nedeniyle özellikle 1930'lu yıllarda daha yüksek sesle konuşulmaya başlanmış ve bu süreç, abide inşasına yönelik kamuoyunun oluşumunda önemli bir dönem olmuştur. Bu çalışmada, daha önce farklı bakış açılarıyla kaleme alınan Çanakkale Şehitler Abidesi'nin inşa edilmesine yönelik ileri sürülen öneri ve projeler ile bu kapsamda ön plana çıkan aktör ve kurumlar, 1929 ile 1940 yılları arasında, başta dönemin Türk basını olmak üzere arşiv belgelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın daha sağlam bir zemine oturtulabilmesi ve bağlamının belirgin bir hale getirilebilmesi amacıyla da Osmanlı Devleti döneminde yapımına teşebbüs edilen savaş abideleri ile yine aynı dönemde Çanakkale şehitleri için abide yapımına yönelik girişimlerden bahsedilmiştir. Çalışmada Çanakkale'de niçin bir abide inşa edilmesi gerektiği, abidenin inşa edilmek istenmesine rağmen buna engel olan nedenlerin neler olduğu sorusu cevaplandırılmaya çalışılmış olup abide mimarisine yönelik öneriler, hazırlanan projeler, hükümet, cemiyet, birlik ve toplumun bu kapsamdaki görüş önerileri ve eleştirileri gibi konular üzerinde durulmuştur.

Anahtar kelimeler: Çanakkale Savaşı, Çanakkale Şehitler Abidesi, Şehitlikleri İmar Cemiyeti, Türk Talebe Birliği

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, birinci yazarın **Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır. **Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır. **Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. **Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: 9 **Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com **Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 26.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544491> **Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme ² Dr., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü / Dr., Trakya University, Faculty of Literature, Department of History (Edirne, Türkiye), **eposta:** hakansalli@trakya.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2041-8888>, **ROR ID:** <https://ror.org/00xa0xn82>, **ISNI:** 0000 0001 2342 6459, Crossref Funder ID: 501100007104

Attempts to Build a Monument for The Martyrs of Çanakkale And Their Reflections on The Turkish Press (1929-1940)³

Abstract

The construction of the Çanakkale Martyrs' Monument, which became the symbol of the victory of the Turkish army in the Çanakkale Wars, has been one of the important agenda items of the public since the war was won in 1916. Although various projects were worked on during this process, the most concrete step towards the construction of the monument was taken in 1944. The foundations of the monument were laid in 1954, and the official opening of the monument was held on August 21, 1960. The issue, which maintained its place on the agenda during this long period until the opening of the monument, began to be discussed more loudly, especially in the 1930s, since it also included the 10th anniversary of the declaration of the Republic, and this process was an important period in the formation of public opinion towards the construction of the monument. In this study, the proposals and projects put forward for the construction of the Çanakkale Martyrs' Memorial, which were previously written from different perspectives, and the actors and institutions that came to the fore in this context were evaluated in line with the information obtained from archive documents, especially the Turkish press of the period, between 1929 and 1940. In order to establish the study on a more solid ground and to make its context clear, the war memorials attempted to be built during the Ottoman Empire period and the attempts to build a memorial for the Çanakkale martyrs during the same period were mentioned. The study tried to answer the question of why a monument should be built in Çanakkale, what were the reasons that prevented the construction of the monument despite the desire to build it, and focused on issues such as suggestions for the architecture of the monument, prepared projects, opinions, suggestions and criticisms of the government, society, union and society in this context.

Keywords: Battle of Gallipoli, Canakkale Martyrs' Monument, Martyrs' Cemeteries Reconstruction Society, Turkish Student Union

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 26.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544491>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde başta Çanakkale Şehitler Abidesi olmak üzere Gelibolu Yarımadası'nda inşa edilen abide ve anıtların çok sayıda çalışmaya konu olduğu anlaşılmaktadır. Çanakkale'deki abide ve anıtlar, inşa süreçleri (Sarısaman, 2016, s. 85-107), mimarileri (Üstünipek, 2020, s. 93-113), toplumsal hafızadaki önemleri (Suda, 2017), birer anma mekânı olarak çevresel düzenlemeleri (Alkan, 2020, s. 188-195) ve tarih turizmi (Doğaner, 2006, s. 1-21) gibi sosyal bilimlerin farklı disiplinleri tarafından incelenmiştir. Söz konusu çalışmalar, bütünün anlamlı birer parçası olarak geniş bir literatür meydana getirmiştir. Çanakkale'deki abide ve anıtları tarihçi perspektifinden değerlendiren çalışmaların ise daha ziyade Çanakkale Şehitler Abidesi'nin inşa sürecini konu edindiği ve 1950'li yıllara odaklandığı anlaşılmaktadır (Sarısaman, 2016, s. 85-107; Atabay, 2016, s. 213-232; Bozkurt, 2015, s. 79-94). Çanakkale'de bir abide inşa edilmesine yönelik 1930'lu yılların başında gündeme gelen teşebbüslere ise söz konusu literatürde bir "giriş" olarak kısaca değinilmiştir (Üstünipek, 2020, s. 99). Osmanlı arşiv belgeleri ve Osmanlıca yayınlanan süreli yayınlar incelendiğinde bu teşebbüslerin, savaşın hemen ardından ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Özellikle 1926 yılında gündeme gelen abide inşası konusu, proje aşamasına kadar ulaşmış, hatta abide inşası için gerekli olan bazı malzemeler sipariş edilerek, alana getirilmişti. Bu noktadan hareketle ilk olarak Çanakkale şehitleri için bir abide inşa edilmesine yönelik Osmanlı Devleti döneminde gündeme gelen teşebbüsler değerlendirilecektir. Fakat bu değerlendirmeden önce Osmanlı Devleti'nin 1916 yılından evvel şehitlerin ve bir savaşın hatırasını yaşatmak için abide inşa edip etmediğine, toplumun bu hususta bir talebi olup olmadığına değinmek anlamlı ve yerinde olacaktır.

Osmanlı Devleti'nin Çanakkale Şehitleri İçin Abide İnşa Etme Teşebbüsleri

Osmanlı arşiv belgelerinden elde edilen verilere göre bir savaş hatırası ve nişânesi olmak üzere abide dikilmesine yönelik ilk kayıtların yurt dışındaki sefaret ve şehbenderliklerinden gönderilen raporlardan meydana geldiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda ilk olarak 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın muhariplerinden Rus, Bulgar ve Romenlerin Plevne Muharebesi'nin "*idâme-i hatırası*" için bir abide inşa etmek istedikleri anlaşılmaktadır. 2 Mayıs 1930 tarihinde Bulgaristan Komiserliği tarafından gönderilen rapora göre, abidenin inşası için gerekli olan paranın toplanabilmesi adına Varna Belediye Bahçesi'ndeki askeri kulüpte bir şenlik tertip edilmiş ve elde edilen 2.000 frangın, abide inşası için kullanılacağı Varna Şehbenderhanesince belirtilmiştir (BOA, A.} MTZ. (04), 93/24). Bulgarların 1885 yılında Sırp'lara karşı kazanmış oldukları savaşın nişânesi olarak aradan 22 yıl geçtikten sonra bir abide inşa etmek istedikleri de arşiv belgelerine yansımıştır. Bulgaristan hükûmeti elde ettikleri galibiyeti simgeleyen bir abide diktirmek için sadece Bulgar sanatçıların katılabileceği bir müsabaka düzenlemek istemiştir (BOA, HR.SFR.04, 428/82). Söz konusu her iki abidenin fikir aşamasında gündeme gelen para toplanması ve millî sanatçıların tercih edilmesi gibi hususlara Çanakkale şehitleri için hazırlanan projelerde de değinilmesi dikkat çekicidir.

Yine arşiv belgelerinden elde edilen verilere göre Osmanlı Devleti'nin bir savaş abidesi inşa etmeye yönelik ilk teşebbüsünün Balkan Savaşları'nın hemen ardından gündeme geldiği anlaşılmaktadır. "*Çatalca hattında vukûa gelen şanlı muharebenin tesid-i hatırası maksadıyla*" Osmanlı hükûmeti tarafından bir abide inşa etme kararı verilmiştir. Bu karar, dönemin gazetelerine de yansımış hatta Avusturyalı heykeltıraş Anton Grath, abidenin kendisi tarafından yapılması için hükûmete bir teklifte bulunmuştur (BOA, BEO, 4208 /315595; BOA, HR. TO, 600/37; MSB Arşivi, 110-9-1-7/177 - 84 - 5).⁴

⁴ Çatalca Muharebesi'ne katılan Türk askerleri bölgedeki Murad Bey Tepesi'nde bulunan şehit arkadaşlarının mezarlarında

Osmanlı hükûmetinin Balkan Savaşları'na dair bir abide inşa etme girişimi, aynı tarihlerde halk tarafından da gündeme getirilmiştir. Rana Saniye Hanım'ın Edirne'nin kaybedilmesinden sonra *Tanin* gazetesine gönderdiği mektuptaki ifadeler bu anlamda önemlidir. Hanımefendi, Edirne'nin kaybı dolayısıyla yaşadığı üzüntüyü belirttikten sonra, Mehmet Şükrü Paşa ve arkadaşlarının Edirne'de verdiği mücadeleye değinmiştir. Bu mücadele dolayısıyla Türk kadınlarına önemli bir görev tahsis etmek istediğini belirten Rana Saniye Hanım, aralarında bir iane tertip edip “*Beyazıt Meydanı'na Edirne Kahramanı Şükrü Paşa nâmına bir abide*” dikilmesini gündeme getirerek bunu “*Türk kadınlığının kahraman Edirne'ye bir takdimi*” olarak değerlendirmiştir (*Tanin*, 4 Nisan 1913, s. 2). Rana Saniye Hanım tarafından ileri sürülen bu teklif, kamuoyu tarafından ilgiyle karşılanmış olacak ki yaklaşık bir yıl sonra abide inşasına dair çalışmalar başlamıştır. “*Bütün saltanât-ı Osmaniye'yi kurtarmış olan Çatalca müdafaasını ilelebet yaşatmak üzere*” inşa edilmesi planlanan bu abidenin kaide üzerine oturtulmuş vaziyette bir aslan olması planlanmış, projenin hazırlanması için Fransız heykeltıraşlarla çalışılmasına karar verilmiş ve Beyazıt Meydanı'nın fotoğrafları çekilerek Paris'e gönderilmiştir. “*Arslanın kaide üzerinde ne tarzda duracağı henüz tayin edilmemişse de kaidenin etrafına Çatalca, Edirne, Yanya, İşkodra müdafaalarını musavver tunçtan kabartma birer levha konması*” kararı alınmıştır. *Tanin* gazetesi, henüz çizimi tamamlanmamış olan bu projenin, topluma bir fikir vermesi amacıyla benzer mimarî özelliklere sahip olan “Belfrot Arslanı” abidesinin bir resmini takdim etmiştir (*Tanin*, 4 Nisan 1914, s. 1). Yine Balkan Savaşları'nın hatırasını yaşatmak maksadıyla Edirne Karaağaç'taki Jandarma Karakolu'nun karşısına ve Bulgar ordusunun şehre girdiği Ayvaz Baba Tepesi veya Sarayıçi bölgesine birer abide yapılmak istendiği de dönemin gazetelerine yansımıştır (*Tanin*, 3 Nisan 1914, s. 1; *Tanin*, 16 Nisan 1914, s. 3).⁵

Aslına bakılırsa Çanakkale Savaşları için inşa edilen erken tarihli abidelerden birinin Balkan Savaşları vurgusuyla dikildiği görülmektedir. Türk ordusu, Çanakkale Savaşları'nda elde edilen galibiyetin sevinci ve onuruyla, daha önce Birinci Balkan Savaşı'nda Lüleburgaz Muharebesi'nde aldığı yenilginin kötü izlerini silmek amacıyla “*abide-i zafer*” ismiyle Lüleburgaz'da bir abide dikmiştir. Abidenin Dâhiliye Nezareti'ne gönderilen fotoğrafında 9 Ocak 1916 tarihi bulunmakta olup, belgede şu ifadeler yer verilmiştir; “*Balkan Harbinde Lüleburgaz Muharebesinde mağlub olan Osmanlı ordusunun Cihan Harbinde Çanakkal'a Muharebesinde galib gelerek şan ve şeref-i askeriye istirdad ettiği hatırasını ihyâ etmek üzere Beşinci Ordu-yı Hümayûn Menzil Müfettişliği tarafından Lüleburgaz İstasyonunda vesait-i askeriye ile inşa edilen abidenin..*” (BOA, *DH.İ.UM.EK*, 24/50; Marttin, 2020, s. 467-482). Fotoğrafta yer alan tarihin düşmanın Gelibolu Yarımadası'nı tahliye ettiği güne karşılık gelmesi ise dikkat çekicidir.

İtilâf Devletleri'nin 9 Ocak 1916 tarihinde Çanakkale'den çekilmesi üzerine kazanılan zafer, 10 Ocak günü toplanan Meclis-i Âyan'ın gündemindeki ilk konu olmuştur. Oturumda, padişahı tebrik etmek için bir heyet gönderilmesi ve orduya da bir teşekkür ve tebrik telgrafi çekilmesine karar verilmiştir. Ardından söz alan Reşit Âkif Paşa, bu zafer gününün bir milli bayram olarak kutlanmasını, gazilere birer madalya verilmesini ve nihayetinde şehitler için bir “*ravza-i şüheda*” tesis edilmesini teklif etmiştir (Uca, 2002, s. 272-273). Böylece, Çanakkale şehitleri için bir abide inşa edilmesi önerisi ilk kez, 10 Ocak 1916 tarihinde yani zaferin ertesi gününde ileri sürülmüştür.

Yine erken tarihli bir öneri olarak *Donanma* dergisi yazarlarından Rabbani Fehmi Çanakkale şehitleri

⁵ anma törenleri de gerçekleştirmiştir, bkz. *Şehbal*. (1 Ağustos 1329). A. 80, s. 150.
Balkan Savaşları'nın muharip devletlerinden olan Sırbistan da kendi askerleri için bir abide yaptırmıştır, bkz. *The Sphere*. (9 November 1912). No. Vol. LI, N. 668, p. 145. Ayrıca bu dönemde *Karagöz* dergisinde Balkan Savaşları'nı konu edinen abide ve anıt görsellerine de yer verilmiştir, bkz. *Karagöz*. (2 Ocak 1913). No. 484, s. 4; *Karagöz*. (29 Temmuz 1329). No. 543, s. ön kapak.

için abide yapılması fikrini 3 Şubat 1916 tarihinde yayınlanan yazısında gündeme getirmiştir. Çanakkale'deki şehitlerimiz için bir abide yapılmasının önemine değinen yazar, abidenin nasıl olması gerektiğine dair düşüncelerini şöyle açıklamıştır; “*Bir abide mavi ufuklarımıza güneş kadar yakışacak, ruhlarımızı bir güneş hararetiyle samimi ısıtacak bir abide. Ne korkunç pençesini kaldırmış ufuklara böğüren bir arslan, ne tırnaklarında muzafferiyet ağacından koparılmış zümrüt bir dalla kanatlarının siyah bulutunu germiş bir kartal. Böyle hürsî, zulmî, vahşetî değil. Orada Mehmetçiğin Hakk ile sıyrıldığı süngüsünü, aşk ile siper ettiği sinisini gösterecek, o süngüdeki Hakk'ın kudretini, o sinedeki aşkın sıcaklığını değerini yükseltecek bir şey. Ufukları gurur ve kudretle temaşa edecek kadar yüksek ve muazzam bir eser olsun. Yüksek. Altaylar ve Kafkaslarla selamlaşacak kadar yüksek. Bir abide, hayalime sığdıramayacağım muazzam ve yüksek bir eser. Çanakkale zaferi gibi harika ve mucizelere benzeyen bir timsal ki karşısında hayaller dar, sanatlar hayran, kalemler dilsiz olsun*” (Fehmi, 3 Şubat 1916, s. 1251). Rabhani Fehmi'nin abide mimarisine yönelik ileri sürdüğü arslan ve kartal gibi örneklerin 1930'larda Çanakkale şehitleri için yapılması planlanan abide projelerinde yer alması dikkat çekicidir.

18 Ağustos 1919 tarihli, Cevat, Kazım ve Basri Beylere ait imzaların yer aldığı bir belgede, İngiliz ve Fransızların Gelibolu'da kendi askerleri için mezarlıklar yaptığı fakat Türk şehitlerine ait mezarların ise ortadan kaybolmakta olduğu ifade edilerek, bu mezarların düzenlenip bir şehitlik haline getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu hususta gerektiği takdirde muharebelerde görev alan askerî ve tıbbî personellerden oluşturulacak bir heyetle mezarların yerinin tespit edilebileceğine değinilmiştir (*Harp Tarihi Vesikaları Dergisi*, 1963). Bu kapsamdaki bir diğer öneri ise İngiliz Fevkalâde Komiserliği tarafından Hariciye Nezareti'ne iletilmiştir. Gelibolu Yarımadası'nda bulunan ve hâlihazırda kendi askerlerine ait kemikleri uygun ve muntazam bir şekilde defneden İngiliz heyeti, savaş sahasında henüz defnedilmemiş Türk askerlerine ait çok sayıda kemik bulunduğunu tespit etmiştir. Heyet, Osmanlı hükûmetinin savaş sahasına göndereceği görevlilerin bu kemikleri defnetmesi ümidinde olduklarını belirtmişse de Gelibolu'da çok az sayıda bulunan nöbetçi birliklerin defin işini yapamayacakları ve bu işin mahalli hükûmet tarafından gerçekleştirilebileceği belirtilerek, konu Dâhiliye Nezareti'ne iletilmiştir (BOA, BEO, 4641/348066). Alanda bulunan İngiliz heyet, Türk askerlerinin defni için herhangi bir adım atılmadığını görünce, Hariciye Nezareti'ne bir telgraf daha çekerek uygun görülmesi halinde Türk askerlerinin definlerini gerçekleştirebileceklerini belirtmişlerdir. Bu teklif karşısında yapılan değerlendirmelerin sonucunda, şehit olan askerlerin Türk yetkililer tarafından defnedilmesinin daha uygun olacağına karar verilmiştir (BOA, BEO, 4667/349979).⁶

Resmi evraklara yansıyan bu yazışmalar, Çanakkale şehitleri için 1920 yılına gelindiğinde abide inşa etmek bir yana dursun şehitlerin defnedilemediği düşüncesini ortaya çıkarsa da savaş sahasında bu tarihe kadar çok sayıda anıtın yapıldığı anlaşılmaktadır.⁷ Öyle ki *Harb Mecmuası*'nın savaş devam ederken yayınlanan bir sayısında yer alan fotoğraf ve altındaki yazıda “*Maydos civarında Maltepe'de düşmanın tayyare bombasıyla iş başında şehid olan üçüncü telgraf bölüğü efradından dört nefer nâmına yapılan abide*” ifadeleri yer almaktadır. Söz konusu mecmuanın Aralık 1915 tarihinde yayınlandığı göz önüne alınırsa abidenin savaş devam ederken dikilmiş ve yarımada'daki ilk anıtlardan biri olduğu anlaşılmaktadır (*Harb Mecmuası*, Kânunuevvel 1331, s. 31).⁸ Öte yandan, harp sahasındaki birçok Türk şehitliği ve anıtı, Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nı kaybetmesinin ardından 30 Ekim

⁶ Bölgede bulunan Osmanlı askerlerinin harp sahasındaki mezarları koruduğu ve yüzeyde kalan kemikleri gömdüğü de anlaşılmaktadır, bkz. Bozkurt, 2012, s. 66. Osmanlı hükûmetinin savaş devam ederken mezarlıkların yapımı ve korunmasına dair gerçekleştirdiği uygulamalar için bkz. Sayılır, 2005, s. 68-71.

⁷ Gelibolu Yarımadası'nda İtilaf devletlerine ait mezarlık ve abidelerin inşası için bkz. Bozkurt, 2012, s. 62, 70-71; Sayılır, 2005, s. 67.

⁸ Çanakkale'de yapılan ilk abidenin 1916 tarihli olduğunu ileri süren bir çalışma için bkz. Sadık Sarısamancıoğlu, *a.g.m.*, s. 86.

1918 tarihinde imzalanan Mondros Mütarekesi uyarınca bölgeyi işgal eden İngilizler tarafından yıkılmıştır (Atabay, 2018, s. 41; Bozkurt, 2012, s. 71).

Araştırmacıların tespitlerine göre 1919 yılına kadar Çanakkale şehitleri için, yarımada'nın genelindeki savaş sahasına yayılan 20 civarında şehitlik ve anıt yapılmıştır (*Yurtiçi Şehitlikler*, 1999, s. 97-125). 1921 yılına gelindiğinde ise Müdafaa-i Milliye Vekâleti, Çanakkale şehitleri için büyük bir abide yaptırılması için ilanlar vermiş, ancak bu teşebbüs bir karşılık bulamamış olmakla birlikte konu 1927 yılına kadar gündemde kalmış fakat müspet bir sonuç elde edilememiştir (Sarısaman, 2016, s. 86).⁹

Cumhuriyet Döneminde Çanakkale Şehitleri İçin Abide İnşa Etme Teşebbüsleri: Projeler, Aktörler ve Sorunlar

1929 yılının Ağustos ayında, Çanakkale şehitlerini anmak için yapılan ziyaret hakkında ayrıntılı bilgiler veren *Cumhuriyet* gazetesinin haberine göre, İstanbul'dan Reşitpaşa Vapuru ile başlayan ziyaret yolculuğu, Çanakkale harp sahillerindeki Anafarta önüne gelindiğinde burada yatan şehitlerin anılması, Çanakkale Savaşları'na dair duygu yüklü konuşmaların yapılması, mızıkânın matem havası çalması, şehitler için Fatihalar okunmasıyla son bulmuştur. Haberin devamında Çanakkale Boğazı'nın girişine Türk şehitleri için bir abide yapılacağı, bu abidenin "*boğaza girerken bütün heybetiyle*" gözükeceği ve abide inşası için gerekli olan bütçenin hususi idarelerden sağlanacağı ifade edilmiştir (*Cumhuriyet*, 18 Ağustos 1929, s. 1, 4; *Milliyet*, 25 Temmuz 1929, s. 5). Şehitlikleri İmar Cemiyeti'nin (Atabay, 2014) 1929 yılı sonunda gerçekleştirdiği olağan kongresinde görüşülen konular arasında, Çanakkale şehitleri için bir abide yapılması da yer almıştır (*Yarın*, 8 Aralık 1929, s. 4).

Öte yandan 1929 yılındaki ziyaretin önceki yıllardaki ziyaretlere kıyasla çok daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilmesi ve kadınların da bu ziyaret programına katılmış olması dikkat çekici bir gelişmedir. Ancak ziyarete katılanların aktardıklarına göre yolculuk oldukça rahatsız bir şekilde geçmişti. Vapurda yasaklanmış olmasına rağmen alkol tüketilmiş, ayrıca kamaralardaki böcekler nedeniyle yolcular "*sandalye üzerinde uyumak zorunda*" kalmışlardır. Türk ziyaretçilerin Çanakkale'ye doğru yola çıktığını haber alan İngiliz abideleri memurları, yolcuları karşılamak için Seddülbahir'e gelmiş, yolcuları saatlerce beklemiş ancak sahile hiç kimse çıkmayınca alandan ayrılmak zorunda kalmıştır. Nitekim 1929 yılı ziyaretinde "*karaya bir heyet bile çıkmamış şehitlerin yattıkları yerler ziyaret edilmemiştir.*" Aslına bakılırsa bu durumun en önemli nedeni hem harp sahasına çıkmak için uygun bir iskelenin hem de "*ziyaret edilebilecek bir Türk abidesinin olmamasıdır.*" Her ne kadar geçen yıl karaya çıkılmış olsa da "*üç öküz arabasının kumluğa batırılmasıyla yapılan tahta iskele kışın harap olmuş*" ve 1929 yılında harp sahasına giriş yapılabilecek uygun bir iskele bulunamamıştır. Bu kapsamda Şehitlikleri İmar Cemiyeti'ne defalarca müracaatta bulunulmuş olsa da cemiyetin bölgede bir iskele yaptırabilecek bütçesi olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca cemiyet, harp sahası ve bölgede yapılması gerekenler için hususi idarelerden bir yıllık gelirlerinin yüzde ikisinin bir yıllığına kendilerine aktırılması için ilgili makamlara başvuruda bulunmuştur (*Vakit*, 18 Ağustos 1929, s. 2).

1930 yılının Haziran ayında bir toplantı gerçekleştiren Şehitlikleri İmar Cemiyeti idare heyeti, her sene Ağustos ayında gerçekleştirilen Çanakkale şehitliklerini ziyaret programı üzerinde çalışmıştır. Ziyaretin başlangıç tarihi, seyahat edilecek vapur, merasime iştirak edecek kişiler, vapurda askerî bando ve hafızların hazır bulunması, vapurda verilecek konferanslar ve mevlit okunması gibi pek çok konunun ele alındığı toplantıda (*Vakit*, 12 Ağustos 1930, s. 7) alınan kararlardan biri de Çanakkale'ye bir abide

⁹ Milli Müdafaa Vekâleti'nin bütçe görüşmelerinde, Çanakkale'de bulunan şehitlik ve anıtların "*esaslı şekilde tamir edilmesi*" konusu sıklıkla gündeme gelmiştir, bkz. *T.B.M.M. Zabıt Ceridesi*. 1939, s. 1, 5, 7, 10, 18.

yapılması olmuştur. Cemiyet bu kapsamda bir müsabaka düzenlemeye karar vermiş ve “*abideyi en güzel ve canlı bir şekilde tesbîte muvaffak olan Türk sanatkârına cemiyet tarafından 500 lira*” ödül verilmesini kararlaştırmıştır. Müsabaka için Güzel Sanatlar Akademisi’nin biri 500 bir diğeri ise 1 milyon liraya inşa edilebilecek iki abide projesi üzerinde çalışmalara başladığı belirtilmiştir (*Cumhuriyet*, 15 Haziran 1930, s. 1).

Çanakkale şehitleri abidesi için yapılacak müsabaka, kamuoyunda büyük bir yankı uyandırmış, konu hem Şehitlikleri İmar Cemiyeti Reisi hem de Cumhuriyet Halk Fırkası Müfettişi olan Hakkı Şinasi Bey tarafından yakından takip edilmiştir. Cemiyet, açılacak müsabakanın ardından hazırlanan muhtelif projeleri tetkik etmek suretiyle en başarılı eseri seçme fikrine sahipti. Cemiyet, müsabaka şartlarını tekrar görüşmek üzere Hakkı Şinasi Bey başkanlığında sık sık bir araya gelerek müzakerelerini sürdürmekteydi. Müsabakaya başvuruda bulunanların projelerinde rumuz kullanılması, isimlerin ayrı birer kapalı zarfta saklanması alınan kararlar arasındaydı. Güzel Sanatlar Akademisi’nden seçilecek bir jüri heyeti, müsabaka kapsamında hazırlanan ve belirtilen adrese gönderilen tüm projeleri tetkik ettikten sonra beğenilen eserler ayrıca incelemeye alınacak olup, bu aşamayı geçemeyen projelere ait isim zarfları açılmadan sahiplerine iade edilecektir. Müsabaka için önem verilen konuların başında projelerin Türk mimarlar tarafından hazırlanması gelmektedir ki “*Milli bir abidenin bir Türk mimarı tarafından yapılması muvafık görülmüştür.*” Projelerde aranacak şartlardan bir diğeri de abidenin metanetli ve aynı zamanda gösterişli olmasıdır. Abidenin “*küçük, zarif işlemler, tezyinattan ziyade bütün manzaraya hâkim yüksek irtifa, muazzam cephelerle yükselmiş mehabetli bir*” yapıda olması düşünülmekteydi. Abide projesi kapsamında çözülmesi gereken en önemli konulardan biri de bütçe meselesidir. Nitekim “*iş büyük ve masraflıdır*” ve abide inşasını cemiyetin bütçesi ile yapabilmeyen imkânı yoktur. Bu nedenle gerekli bütçenin tüm vilayetlerin iştirakiyle sağlanması planlanmaktadır ki “*500 bin lira olarak tesbit edilen masraf 63 vilayetimize taksim edilirse abide bütün vilayetlerin birer hissesiyle ve milletin tam bir malı olarak meydana getirilmiş olacaktır*” (*Cumhuriyet*, 9 Temmuz 1930, s. 1-2).

1930 yılının sonuna gelindiğinde, “*Çanakkale Şüheda Abidesi’nin*” inşası için İstanbul milletvekilleri meclise müşterek bir takrir vermeye hazırlanmaktaydı. Öte taraftan Şehitlikleri İmar Cemiyeti ise Güzel Sanatlar Akademisi’ne başvurarak abide projesi için bir rapor talep etmişti. Güzel Sanatlar Akademisi’nin hazırladığı raporda abidenin mimarî yapısına dair ayrıntılı açıklamalar yer almakla birlikte yapılan hesaplamalara göre projenin 1 milyon liraya mâl olacağı öngörülmekteydi. Abidenin “*Çanakkale’deki Fransız ölüleri abidesinden daha muhteşem ve daha çok uzaktan göze çarpacağı*” belirtilmekteydi (*Cumhuriyet*, 10 Aralık 1930, s. 3).



Görsel 1: Şehitlikleri İmar Cemiyeti tarafından Çanakkale Şehitler Abidesi için düzenlenmesi planlanan

müsabakaya dair Cumhuriyet gazetesinin haberi (*Cumhuriyet*, 6 Ağustos 1930, s. 4).

Cumhuriyet gazetesi, bu haberin üzerinden yaklaşık olarak bir yıl sonra yine aynı konuyu gündeme getirmiştir. Buna göre Şehitlikleri İmar Cemiyeti, Çanakkale’de yapılacak olan abide için çalışmalarını sürdürmekte, hazırlanan şartname üzerinde incelemeler devam etmekteydi. Abide inşaatının bir yıl içerisinde ihale edilmesi ve gelecek yıl Ağustos ayında yapılacak ziyaret sırasında açılış merasiminin yapılması planlanmaktaydı. Cemiyet, bir yandan abidenin teknik detayları üzerinde çalışmakla birlikte diğer yandan inşa masrafları için ödenek aramaktaydı. Bu doğrultuda Vilayetler İdare-i Hususiyeleri’nden yüzde bir oranında vergi alınması için hazırlanan layiha hükûmete sunulmuştur. Hükûmetin, bu teklifi meclis yasama yılının açılmasıyla birlikte ele alacağı “*Çanakkale abidesinin fevkalâde güzel olmasına çalışacağı ve bu hususta hiçbir masraftan çekinmeyeceği*” belirtilmiştir (*Cumhuriyet*, 6 Ağustos 1930, s. 4).

1930 Ağustosunda yapılan Çanakkale şehitlerini ziyaret gezisinde, karaya çıkılmamış, sadece deniz kıyısındaki harp sahilleri ziyaret edilmiştir. Yaklaşık olarak 500 kişinin katıldığı bu geziye yer alan Ali Fuat Bey’in gözlemleri, alandaki şehitliklerin dağılımını göstermesi bakımından önemlidir. Öyle ki Ali Fuat Bey’in kaleme aldığı yazıya verdiği başlık bu hususta önemli ipuçları vermektedir; “*Ecnebi Abidelerinin Yanında Gelecek Seneye Kadar Türk Abidesinin Yapıldığını Görmek Emelimizdir.*” Gülcemal Vapuru, Saroz Körfezi’nde Anafartalar önüne geldiği sırada yazarın dikkatini çeken ilk şey, “*bulutlara doğru yükselen ecnebi abideleri*” olmuştur. Bu esnada kendisine kalbî bir hitapta bulunan Ali Fuat Bey, “*bu azametler, mutantan heykeller niçin? Hiç mahcup, kabahatli adam gözlerini semaya kaldırabilir mi?*” sorusunu sormuştur. Ziyaret sırasında bir konuşma yapan Cevdet Kerim Bey ise her Türk’ün yüreğini sızlatan bir noktaya değinerek, Türklüğün en büyük zafer destanına konu olan bu harbin cereyan ettiği yerlerde bu zaferi yaratmak için canlarını veren kahraman şehitlerimiz için onların anısına bir abide dikilmemesine mukabil, ecnebilerin birçok abidesi olmasından bahsetmiştir (*Vakit*, 30 Ağustos 1930, s. 3). Bu sırada Türk tarihindeki kahramanlıkları anlatan Cevdet Kerim Bey, bu “*taş yığınlarına*” bakarak şöyle demiştir; “*Çanakkale hamâseti tarih yürüdükçe azâmet peyda edecektir. Hakikati saklasalar, şu taşları bulutları delse gene üzerinde yazılacak, hezimettir. Asıl burada semaya yükselen Türk’ün şehameti var. Bunu okuyalım. Orada yazılı olan şudur: Zafer... Zafer... Gene Zaferdir*” (Fuat, 17 Ağustos 1930, s. 3; *Vakit*, 28 Temmuz 1930, s. 5).

Çanakkale’de bir abide yapılmasına yönelik 1929 yılında başlayan söylemler, 1930 yılında abideye dair şartnamenin hazırlanması, bazı teknik detayların belirlenmesi ve abide inşası için bütçe temin edilmesi gibi önemli ve öncelikli konulara dair çeşitli kararların alınmasıyla az da olsa şekillenmeye başlamıştır. Öte taraftan cemiyet, sene sonu gerçekleştirdiği kongre haricinde de toplanarak abide inşası için çalışmalarını sürdürmüştür (*Milliyet*, 14 Temmuz 1931, s. 3; *Milliyet*, 30 Ağustos 1931, s. 5). 1932 yılında Çanakkale’ye giden ve harp sahasındaki gözlemlerini Eceabat’tan *Milliyet* gazetesine gönderen Ragıp Kemal Bey, İngilizlerin Anafartalar’da 4, Arıburnu’nda 21, Seddülbahir’de 7 Fransızların ise 1 mezarlığı olduğunu belirtmektedir. İngiliz ve Fransızlar kendi ölüleri için mükemmel mezarlıklar ve birer de abide yapmışlardır. Ancak “*bizim şehitlerimizin kemikleri yerde duruyor, buraya ziyarete gelenler bu kemiklerin üstüne basıp geçiyordu.*” Ragıp Kemal Bey, bu içler acısı durumu ortadan kaldırabilmek için vilayetlerin hususi muhasebeleriyle belediyelerin bütçelerinden kâfi miktarda bir tahsisat ayırmaları halinde Çanakkale’de “*mükemmel bir mezarlık ve muhteşem bir abide*” yaptırılabilceğini belirtirken, Çanakkale’de bir abide yaptırılmasının tüm halkın boynuna bir borç olduğuna değinmektedir (Kemal, 5 Kasım 1932, s. 6).

Bu kapsamda Şehitlikleri İmar Cemiyeti’nin faaliyetlerine de değinen Ragıp Kemal Bey, cemiyetin

Edirnekapı Şehitliği'ni oldukça güzel bir alan haline getirmiş olmasına rağmen “*Gelibolu sırtlarında mezarlıklar ve abideler yapmak kudretine haiz olmadığını*” belirtmektedir. Yazara göre Çanakkale'deki abideyi “*yapsa yapsa ancak Türk milletinin arzu ve iradesi*” yapabilirdi. Nitekim cemiyetin Çanakkale şehitleri için yapabildiği tek iş, her yıl bir anma ziyareti programı düzenleyip, Gülcemal Vapuru ile Anafarta açıklarına gitmekten ibaretti. Ragıp Kemal'e göre Tayyare Cemiyeti'ne yapılan yardımların bir kısmı kendilerine yapılmış olsa Çanakkale'de bir abide inşası için büyük bir adım atılabilirdi. Yazar, cemiyetin gelir kaynaklarının artırılmasının önemine değinerek yazısını şu öneriyle sonlandırmaktadır; “*Mesela; Türkiye'deki takvimlerin tâbı ve neşri, on paralık posta pulu, şimendifer ve dışarı posta vapur biletlerine onar para zam gibi yardımlara müsaade edilmiş olsa bu cemiyet her şeyi yapabilir*” (Kemal, 5 Kasım 1932, s. 6).

1933 yılının Ağustos ayında yapılan Çanakkale ziyaretinin detaylarına bakıldığında yarımadada henüz bir abidenin yapılmadığı, geride kalan yıllardaki proje üzerine çalışıldığı anlaşılmaktadır (*Cumhuriyet*, 8 Eylül 1933, s. 2).¹⁰ 1933 ziyaretine katılan ve gözlemlerini *Vakit* gazetesinde Z. C. rumuzuyla kaleme alan yazar, alandaki ziyaretçilerin şu düşüncelere kapıldığını ifade etmektedir; “*Çanakkale şehitliklerini ziyaret edenlerin kalbine zehirli bir ok gibi saplanan muazzam düşman abideleri vardır. Bu abidelerin yanında bir Mehmetçik hatırası olmadığı için seyahatler ziyaretçilere acı geliyor.*” Ancak yazarın elde ettiği bilgilere göre Başvekil İsmet Paşa kısa bir süre önce, Çanakkale'deki şehitlerimizin hatırası için bir abide diktirileceğini belirtmiş ve bu büyük bir sevinç meydana getirmişti. Yazar, bu teşebbüsün gelecek yılki ziyaret programına kadar hazırlık aşamasının tamamlanması halinde abidenin temel taşının ziyaret esnasında atılmasının anlamlı olacağına değinmiştir. Böylece “*her Türk buradan geçerken Türk abidesini seyrederek Türk kahramanlığının canlı şahitleri karşısında göğüs kabartacaktır*” (Z. C.. 10 Eylül 1933, s. 8). Şehitlikleri İmar Cemiyeti de Çanakkale'de “*milli şerefimizle mütenasip büyük bir abide inşa ettirmek üzere*” teşebbüslerini Başvekil nezdinde sürdürmeye başlamış, İsmet Paşa hükümetin bu hususta cemiyete yardım edeceğini belirtmiştir. Abidenin harp sahasının “*en nazar-ı dikkate çarpan bir tepesine*” inşa edilmesi ve her taraftan görülebilmesi planlanmaktaydı. Öte taraftan abidenin geceleri aydınlatılması, yapılacak büyük Mehmetçik heykelinin gözlerine renkli iki ampul konulması ve bu ışığın uzaklardan dahi görülebilmesi düşünülmekteydi (*Milliyet*, 10 Eylül 1933, s. 2).

Vakit gazetesi, 1933 yılının Ekim ayı başında, uzun bir süredir kamuoyunun gündeminde olan Çanakkale'de inşa edilecek abidenin akıbeti hakkında, Şehitlikleri İmar Cemiyeti Reisi Nemlizâde Cemal Bey'i ziyaret ederek, abide inşası için sürdürülen çalışmalar hakkında bilgi almıştır. Cemal Bey sözlerine, cemiyetlerinin köklü bir geçmişe sahip olduğunu ve amaçlarının şehitlikleri imar etmek ve şehitlerimiz için yeni abideler dikmek olduğunu belirterek başlamıştır. Bununla birlikte cemiyet bütçelerinin oldukça sınırlı olduğunu, gelirlerinin sadece dağıtılan rozet, seneden seneye düzenlenen Çanakkale şehitliklerini ziyaret programından elde edilen gelir¹¹, çıkarılan takvimler ve muhtıra defterlerinin satışlarından ibaret olduğunu belirtmiştir.¹² Cemal Bey, 1933 yılı hasılatlarının ise ortalama 3.500 lira civarında olduğunu söyleyerek, bu paranın yapılacak büyük işler için küçük bir yekûna tekabül ettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla bu bütçe ile bir abide inşa etme imkânı olmadığı gibi, mevcut bütçe ile şimdye kadar

¹⁰ 1931 ve 1932 yıllarında gerçekleştirilen ziyaretlerin de daha önceki yıllarda olduğu gibi benzer bir programa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıntılı ziyaret programları için bkz. *Milliyet*, 28 Ağustos 1931, s. 2; *Vakit*, 15 Eylül 1932, s. 3.

¹¹ 1931 yılında gerçekleştirilen ziyaret için bilet fiyatları şu şekilde belirlenmiştir. Yataklı birinci mevki 15, yataklı ikinci mevki 10, yataklı üçüncü mevki 7.5, güverte 4, talebe için güverte 2 lira, bkz. *Milliyet*, 22 Temmuz 1931, s. 3.

¹² Cemiyetin 1932 yılında yayınladığı bir beyannamede muhtıra olarak adlandırılan cep defterleri için şu bilgiyi paylaşmıştır; “*Şehitlikleri İmar Cemiyeti firması altında 1933 senesine mahsus olarak cep muhtıra defterleri tab ettirilmiştir. Bu muhtıra defterlerinin üst kabında cemiyetin firması ve iç sayfasında da cemiyetin mührü ile riyaset imzası bulunmayanların cemiyetle bir alakası bulunmadığı şehitlerimize hürmetkâr olan zevâta ilan eyleriz*”, *Milliyet*, 12 Aralık 1932, s. 4. Cemiyetin gelir kaynaklarından bir diğeri olan duvar takvimlerinin üretimi ve satışı da benzer şekilde gerçekleştirilmektedir, *Milliyet*, 17 Eylül 1931, s. 8.

Edirnekapı Şehitliği'nin düzenlenmesi, şehitliğe mütevazı bir abide yapılması, ağaç dikilmesi ve yol açılması gibi faaliyetlerde bulunabildiklerine değinmiştir.¹³ Cemal Bey, konuşmasının devamında son günlerde basında yer alan yazılar ve Türk Talebe Birliği'nin Çanakkale'ye bir abide yapılması yönündeki teşebbüslerini memnuniyetle karşıladıklarını vurgulamıştır. Ardından Çanakkale'nin tüm millete ait olduğunu dolayısıyla buraya yapılacak abidenin de milletin malı olacağını ifade eden Cemal Bey, çalışmalarını bu doğrultuda sürdürdüklerini ve bu hususta tüm teşekküllerle iş birliği yapmaya hazır olduklarını belirtmiştir (*Vakit*, S. 5660, 10 Ekim 1933, s. 5).

Kamuoyundaki bu beklentiye dönük olarak ilk tepki 1933 yılında Çanakkale şehitliklerini ziyaret eden ve buradan “*hem memnun hem de mahzun*” olarak ayrılan Türk Talebe Birliği'nden gelmiştir.¹⁴ Birlik mensupları, Çanakkale'de “*55 bin Türk delikanlısının bu topraklar için can verdiği harp sahalarını gezerken, hepsinin iftiharla göğüsleri kabarmıştı. Fakat şehitliklerin ihmal edilmiş manzarası, hele bu vaziyetin karşısındaki yabancı mezarlıkların mâmur ve abidelerin muhteşem hâliyle mukayesesiz gençlik kafflesini haklı olarak müteessir*” etmiştir. Gençler, bu durumu resmî yayın organları olan Birlik dergisinde eleştirmişler hatta harp sahasında “*perişan haldeki*” şehit kemiklerini toplayarak üzerlerine şu ifadenin yazıldığı bir levha dikmişlerdi; “*Türk tarihinin en şanlı savaşlarından birisini yaratan ölülerimize abide istiyoruz.*” Şehitlikleri İmar Cemiyeti'nin bir süredir projeden öteye taşıyamadığı bu konu, Birlik dergisinde gençler tarafından kesin ve keskin bir şekilde şöyle ifade edilmiştir; “*Çanakkale'ye bir abide yaptıracağız!*”



Görsel 2: Türk Talebe Birliği'nin 1933 yılında Çanakkale şehitlerini ziyaret ederken savaş sahasında çektiği fotoğraf (*Cumhuriyet*, 6 Ekim 1933, s. 1, 4).

Abidenin, Türk gençliğinin ve bu temiz gençliği sevenlerin iane ve yardımlarıyla inşa ettirileceği, projenin de yapılan iane ve yardımlar nispetinde büyük olacağı belirtilmiştir. Birlik, bu hususta ilgili kurumlara müracaatlarını da gerçekleştirmiştir. Çanakkale ziyareti sırasında gençleri en çok üzen konu ise “*memleket için can verenlerin bu bîkes ve mahzûn kemikleri*” toprak üstünde dururken etrafta yükselen 35 civarındaki İngiliz ve Fransız abideleri olmuştur. Ziyaret sırasında gençler tarafından bir araya getirilen ve fotoğrafı çekilen kemiklerin ise inşa edilecek abidenin altına konulması planlanmıştır.

¹³ Cemiyet, Edirnekapı Şehitliği'ne ihlamur, çam ve dişbudak ağaçları ile gül dikimi gibi faaliyetler için 1931 yılında 2.000 liralık bir masraf yapmıştır, bkz. *Milliyet*, 17 Şubat 1931, s. 3. Cemiyetin 1932 yılında yayınladığı bir beyannamede muhtıra olarak adlandırılan cep defterleri için şu bilgiyi paylaşmıştır; “*Şehitlikleri İmar Cemiyeti firması altında 1933 senesine mahsus olarak cep muhtıra defterleri tab ettirilmiştir. Bu muhtıra defterlerinin üst kabında cemiyetin firması ve iç sayfasında da cemiyetin mührü ile riyaset imzası bulunmayanların cemiyetle bir alakası bulunmadığı şehitlerimize hürmetkâr olan zevâta ilan eyleriz*”, *Milliyet*, 12 Aralık 1932, s. 4. Cemiyetin gelir kaynaklarından bir diğeri olan duvar takvimlerinin üretimi ve satışı da benzer şekilde gerçekleştirilmektedir, *Milliyet*, 17 Eylül 1931, s. 8.

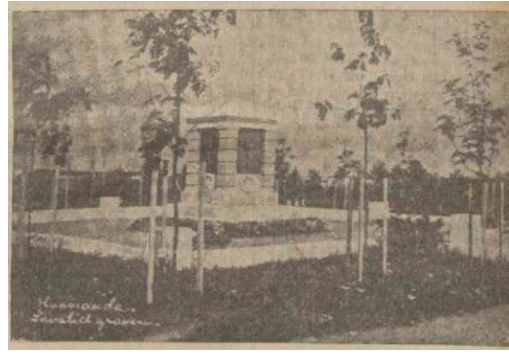
¹⁴ Milli Türk Talebe Birliği, Çanakkale şehitleri ziyaretini Şehitlikleri İmar Cemiyeti'nin düzenlediği programın ardından gerçekleştirmiştir. 14 – 17 Eylül 1933 tarihleri arasında gerçekleştirilen programın detayları için bkz. *Vakit*, 10 Eylül 1933, s. 8.

Gençler son olarak Çanakkale’de yapılmak istenilen abidenin yalnızca münevver ve gençliğin toplayacağı paraya bırakılmaması gerektiğini, başta belediyeler ve hükûmetin de bu hususta önemli ölçüde katkı sağlamasını istemektedir; “*Ta ki Çanakkale şehitlerinin yüce şanına layık bir abide vücuda gelsin ve o aziz şehitlerin kemiklerine karşı gösterdiğimiz hürmetsizlik artık nihayet bulsun*” (Cumhuriyet, 6 Ekim 1933, s. 1, 4).

Türk Talebe Birliği’nin kamuoyunda gündeme getirdiği bu konu, kısa süre içerisinde yankı uyandırmıştır. Cumhuriyet gazetesi yazarı Vedat Mustafa Bey, “Birlik’e Açık Mektup” başlığını verdiği yazısında Çanakkale’de bir abide inşası için Türk gençliği tarafından girişilen bu teşebbüse destek olmuştur. Vedat Mustafa “*Etin demiri tepelediği, kanın ateşi söndürdüğü*” Çanakkale’deki zaferimizi belli edecek, onu kutlamaya gelenlere “*bir mahalli maksut olacak*”, şehitlerin hatırasını canlandıracak, Çanakkale’deki 35 düşman abidesinden daha yüksek ve onlardan daha güzel bir abidenin olmayışını üzüntüyle dile getirmektedir. Vedat Mustafa Bey, bu nedenle Türk Talebe Birliği tarafından gündeme getirilen bu teşebbüste kendileriyle birlikte gönülden çalışacağını vurgulamıştır. Yazar, bu maksatla “*unutulmuş bir hakikati de ortaya çıkarmak*” istediğini dile getirmiştir. Çanakkale’de bir abide inşa edilmesinin Türk gençliğinin henüz idrak ettiği bir mesele olmasına rağmen bu konunun ilk kez 7 yıl önce Balıkesir Kolordu Kumandanı Ali Hikmet Paşa tarafından gündeme getirildiğini ifade etmektedir. Ali Hikmet Paşa, Çanakkale’de bir abide inşa edilmesi için Mimar Sırrı Bey’e başvurarak bir çalışma yapmasını istemiştir. Sırrı Bey tarafından hazırlanan proje, Paşa tarafından beğenilmiş ve abidenin inşa edilmesi için Milli Müdafaa Vekâleti ile temasa geçilmiştir. Paşa, abidenin keşif bedeli için vekâletten 120 bin liralık bir tahsisat almak için gayret göstermiş ancak o dönemki bütçeden ancak 40 bin liralık bir ödenek ayrılabilmiştir. Bu ödeneğin 25 bin lirası ile abidenin kaidesini meydana getirecek mermerler sipariş edilmiş ancak ödeneğin kesilmesi nedeniyle çalışmalar yarıda kalmış, kaide mermerleri ise “*yedi seneden beri Seddülbahir’de üstü kapalı*” bir şekilde bırakılmıştır. Yarıda kalan bu proje hakkında Mimar Sırrı Bey ile görüşen Vedat Mustafa, projeleri incelemiş ve “*28 metrelik zafer kartalı*” şeklindeki abideyi hayal edince oldukça etkilenmiştir. Vedat Mustafa, yarım kalan bu projenin tamamlanması gerektiğini belirtirken şu soruyu sormaktadır; “*Türk şehitlerinin her birisinin iki lira kıymeti yok mudur? Türk milleti kendisi için ölen 55 bin evladının hatırasını tâziz için her biri nâmına iki lira vermekten kaçır mı?*”. Nitekim bu millet “*eşkıya takibinde şehit düşen bir jandarma için bile bir abide dikerken Çanakkale’deki 55 bin şehit için abide yapmaktan geri kalır mı?*”. Yazar son olarak “*Haydi arkadaşlar! Gayret. Hep beraber çalışalım*” diyerek Türk gençliğinin abide inşa etme teşebbüsüne destek olunması gerektiğinin altını çizmiştir (Mustafa, Cumhuriyet, 2 Ekim 1933, s. 5).

Cumhuriyet gazetesi, gençler tarafından gösterilen bu “*haklı tepkiye*” katılmamak mümkün değil derken, Birlik’i destekleyecek yazılar yayınlamış ve gençlerin harp sahasını ziyaret ederken iki farklı hisse kapıldığını belirtmiştir. Gençler bir taraftan “*Türk’ün yalnız sine ve süngü ile düşman ordu ve donanmalarını mağlup ettiğini görmekten doğan bir iftihar*” yaşarken diğer yandan bu toprakların altındaki 55 bin Türk’e karşı gösterilen kayıtsızlık ve saygısızlık karşısında “*yürekleri yanmıştı.*” Oysa “*kemiklerini açığa bıraktığımız kahramanlar, o azametli*” İngiliz ve Fransız abideleri altında yatanlardan çok daha fazla sevgi ve saygıyı hak ediyorlardı. Gazete, gençlere verdiği desteği bir adım daha ileriye taşıyarak toplum nezdinde bir özeleştirme yapıyordu; “*Doğrusunu isterseniz, Çanakkale şehitlerine biz adeta nankörlük ettik. 55 bin şehide 55 liralık bir abide, bir mezarlık yapamadık. Bu, yürekler yakıcı, hatta yüz kızartıcı bir kıymet bilmemezliktir.*” Oysa kısa bir süre önce Bulgarların Razgrad’taki Türk mezarlarına hürmetsizlik etmeleri üzerine infîl ve heyecan duyan bizler, Gelibolu’daki Türk şehitlerine hürmetsizlik ettiğimiz için hiçbir vicdan azabı duymamıştık. Haber, şu ifadelerle sonlanmıştır; “*Çanakkale’de can veren ve kemikleri ayaklar altında kalan 55 bin şehit, Çanakkale’de kanını döken 250 bin yaralı, Çanakkale’de bin bir mihnet ve meşakkatle harbeden ve*

nihayet muzaffer olan yüz binlerce Türk, Çanakkale'den bütün gelip geçenlerin veya düşüp kalanların milyonlarca akrabası ve nihayet Çanakkale'de tarihin en âli bir sahifesini kanıyla yazmış olan bütün Türk milleti, Çanakkale mucizesini yaratan şehitlere mezar ve abide istiyor” (Cumhuriyet, 7 Ekim 1933, s. 3). Cumhuriyet gazetesi takip eden günlerde, Çanakkale’de bir şehitler abidesi yaptırılması hususunda kullandığı şu başlıkla Türk milletine açık bir davette bulunuyordu; “Kendi topraklarında ölen bir avuç Türke abide yaptırın İsveçliler kadarda mı olamıyoruz?”. Tam 18 yıldır ihmal edilen ve bir utanç kaynağı haline gelen Çanakkale şehitlerine karşı gösterilen saygısızlığın artık son bulması gerektiğini belirten gazete, başlığın altına şu ifadelerle doldurmuştur; “Düşününüz ki İsveç hükûmeti, kendi topraklarında ölen bir avuç Türk esirine güzel bir abide yaptıracak kadar Türk ölülerine hürmet ettiği halde, biz Çanakkale’de şehit olan 55 bin Türk’ü ihmal ediyoruz.”



Görsel 3: İsveç'teki Türk şehitleri için yaptırılan anıttan bir fotoğraf (Cumhuriyet, 8 Ekim 1933, s. 1-2).

Çanakkale’de bir abide yapamazsak tarihin hakkımızda vereceği hüküm çok ağır olacaktır denilerek, bu hususta Türk gençliğinin yalnız bırakılmaması ve bütün memleketin Çanakkale’de bir abide yapmak için çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. 18 yıl önce gözler Çanakkale’ye dikilmiş, kulaklar Çanakkale’nin sesini dinleyip, bütün benliğimiz Çanakkale’de titrerken, şehitlerin kemiklerinin yerlerde sürünmesi revâ mı sorusunu soran gazete, “Hayır, Türk milleti nankör değildir. Şehitlerini unutmamıştır ve unutmadığını gösterecektir” cevabını vermiştir (Cumhuriyet, 8 Ekim 1933, s. 1-2).¹⁵

Çanakkale şehitleri için bir abide yapılması gerektiğine yönelik haberleri kamuoyu ile ilk paylaşan gazetelerden olan Cumhuriyet, Türk Talebe Birliği’nin teşebbüslerini desteklemekle birlikte, meseleyi toplumsal bir saygısızlık olarak değerlendirerek ağır eleştirilerde bulunmuştur. Gazete bu kez “O mukaddes topraklarda neden böyle bir abide yükselmesin?” ifadelerine yer verdiği haberde bir abide önerisinde bulunmuştur. Devamında, “Biz senelerden beri Çanakkale şehitlerine abide yapılması etrafında uzun yazılar yazdık” ifadeleriyle, Çanakkale mucizesini yaratan kahramanlara karşı besledikleri saygı ve sevgiyi matbuat camiası arasında da çok kez gündeme getirdikleri belirtilmiştir. Bu doğrultuda Çanakkale’de yapılacak abide için “bütün kuvvetimizle yardım edeceğiz” denmiştir. Bu ifadelerin ardından eleştirel söylemlere devam edilmiştir. Her medeni milletin savaşta ölen askerleri

¹⁵ Gazete, İsveç’te yapılan Türk şehitliği hakkında Finlandiya’da yayınlanan Yeni Turan gazetesinin 9. sayısından alıntı yaparak şu ifadelerle yer vermektedir; “İskandinavya dağlarında Türk şehitlerinin yattığını belki pek az kimse biliyor. Dünyanın hangi parçasına ayak basılırsa basılsın, o topraklar altında Türklük için can vermiş bir şehidin kemiklerinin gömülü bulunacağına şüphe edilmesin. Kim bilir bu adsız şehitlerin kalbi yaralı anneleri kaç yıldır gözleri yollarda yavrularının dönecekleri günü bekliyorlar. Harbi Umumide Ruslara esir düşen Türklerle birlikte bazı Alman ve Macar askerleri üsera garnizonlarından kaçarak Finlandiya’ya oradan da İsveç’e geçmişlerdi. Bu askerler hudut şehri olan İspanya’da da uzak yolların verdiği ıstırap ve yorgunluktan, açlıktan sevdikleri yurtlarına kavuşmadan canlarını teslim ettiler. Bunların kaçırılmasında İdil-Ural Türkleri epey fedakârlık göstermişlerdi. İsveç hükûmeti bunlar için güzel bir bahçe içerisinde çok güzel bir abide yaptırmış ve bunu çiçek tarhlarıyla süslemiştir. Abidenin daimi bir bekçisi de vardır. Aziz Türk şehitlerine bu hürmet ve kadirşinaslığı gösteren medeni millete teşekkür ederken Çanakkale sırtlarında bir dikilitaşı bile olmayan yarım milyon şehidimizi hasret ve hüznle andık”, Cumhuriyet, 8 Ekim 1933, s. 2.

için güzel mezarlıklar ve muazzam abideler yaptırmasına rağmen bizim 55 bin şehidimizi, abide şöyle dursun mezarlıksız bırakmamızın yürekler acısı bir ihmal olduğuna değinilmiştir.



Görsel 4: Çanakkale şehitleri için yapılacak abideye yönelik Cumhuriyet gazetesinin sunduğu öneri (*Cumhuriyet*, 9 Ekim 1933, s. 1).

Çanakkale’de derhal bir abide yapılması gerektiğini, aksi takdirde dünün şehitlerinin unutulması halinde yarının nesillerinden vatan uğrunda güle güle şehit olmalarını beklemenin mümkün olmayacağı belirtilmiştir. Çanakkale şehitleri için bunca yıldır yapılan tek şeyin her sene yaz mevsiminde ekseriyetle karaya bile çıkılmadan, “*baştan savma*” bir ziyaretten ibaret olduğunun altı çizilirken, esasen bu faaliyete ziyaret bile değil olsa olsa bir gezi denilebileceği ifade edilmiştir. Ancak Türk Talebe Birliği’nin 25 genç ile yapmış olduğu gezi, tüm gerçekleri ortaya çıkarmış, orada can veren kahramanlarımızın bizden saygı bekledikleri anlaşılmıştır. Gazete, son söz olarak bir uyarıda bulunmuştur; “*Çanakkale’de İngiliz ve Fransız mezarlıklarından ve abidelerinden daha güzel bir mezarlık ve daha yüce bir abide vücuda getiremezsek tarih bize lanet edecektir*” (*Cumhuriyet*, 9 Ekim 1933, s. 1, 6).

Türk Talebe Birliği tarafından ileriye sürülen ve *Cumhuriyet* gazetesi tarafından kamuoyunun gündeminde tutulan Çanakkale şehitleri için bir abide yapılmasına yönelik teşebbüs ve söylemlerin ardından, bu kapsamdaki ilk adım yine Türk Talebe Birliği tarafından atılmıştır. Birlik idare heyeti, 9 Ekim 1933 tarihinde toplanarak Çanakkale’de yapılacak olan abide ile ilgili çalışmalara başlamış ve ardından abide inşası için 50 bin liralık iane toplamayı kararlaştırarak bu doğrultuda vilayete başvuru gerçekleştirmiştir. Bu kapsamdaki kanunî işlemlerin tamamlanmasının ardından faaliyete geçilecek olup, tüm vilayetlerdeki gençlik teşkilatlarının okullara beyannameler göndermesiyle talebelerin ianeye iştirak etmeleri planlanmıştır. Birlik Reisi Zeki Bey, yapılan toplantının ve alınan kararların ardından *Cumhuriyet* gazetesi muhabirine bir açıklamada bulunmuştur. Zeki Bey, Çanakkale’de gençlik namına bir abide yaptırmak arzusunda olduklarını ve abide projesini genç bir Türk mimarın hazırlayacağını ifade etmiştir. Abidenin inşası sırasında Türk Talebe Birliği olarak alanda bir kamp kuracaklarını, yapılacak tüm işlere nezaret edeceklerini belirten Zeki Bey, abidenin taşını ve toprağını da bizzat kendilerinin taşıyacağını sözlerine eklemiştir. Ayrıca iane verenlerin isimleri de Birlik mecmuasında neşredilecek olup, halkın ianeye daha fazla katılım göstermesine çalışılacağını da belirtmiştir (*Cumhuriyet*, 10 Ekim 1933, s. 1, 4).

Türk Talebe Birliği, abide inşasına yönelik söylemlerini kısa süre içerisinde fiiliyata geçirmiştir. Abidenin inşa masrafları için “*iki senede 50 bin liralık iane toplanılması için*” İstanbul Vilayetinden müsaade isteyen gençlerin bu başvurusu, vilayet tarafından Dâhiliye Vekâleti’ne iletilmiştir. Vekâletten yapılan açıklamada, iane toplamak için hazırlanmış olan ilgili nizamnamenin “*bugünkü ihtiyaçlara*” cevap vermediği, iki sene içerisinde 50 bin liralık iane toplamının vilayet sınırlarında mümkün

olamayacağı ve bu gibi bir faaliyetin suiistimallere neden olabileceği gibi nedenler ileri sürülerek bu başvuru kabul edilmemiştir. Öte taraftan iane toplama faaliyetlerinin talebe birliklerinin kuruluş maksatlarına uygun olmadığı, “*esasen memleket işi olan böyle bir teşebbüsün hususi teşekküllerden ziyade Milli Müdafaa Vekâleti'nin himaye ve kontrolünde*” yapılmasının daha uygun olacağı da vurgulanmıştır (BCA, 30-10-0-0 / 213 - 446 - 3).

Türk Talebe Birliği'nin teşebbüsleri kamuoyunda karşılık bulmakla birlikte iane konusu, Dâhiliye Vekâleti'nin de altını çizdiği üzere suiistimal edilmiş ve bunun üzerine birlik kâtipliği bir tebliğ yayınlamıştır. Buna göre Birlik, Çanakkale şehitlerinin anısına Türk gençliğinin ve Türk gençliğini sevenlerin yardımına müracaat ederek kanunî yollarla iane toplanacağını açıklamıştı. Ancak *Haber* gazetesinde, gençliğin bu teşebbüsünden bahsedilerek münferit bir iane listesi açıldığı görülmüştü ve Türk Talebe Birliği de söz konusu bu iane ile hiçbir ilgisi olmadığını belirtmişti (*Cumhuriyet*, 10 Ekim 1933, s. 4).

Yunus Nadi, kaleme aldığı makalede Çanakkale'de yapılması planlanan şehitlik için herkesin düşünce ve fikirlerini açıkça paylaşması gerektiğini ifade etmiştir. Nadi'nin bu husustaki ilk önerisi, İngiliz ve Fransız mezarlıklarının üst taraflarında duvarlarla çevrilmiş birkaç hektarlık bir arazinin yüksekçe bir tepesine büyük bir abide dikmekle işe başlanabileceği yönündedir. Bir diğer önerisi ise Karanlık Liman'a hâkim bir tepeye dikilecek “*kocaman bir aslanla*” Kocaçimen Tepesi'nden her iki denize bakacak “*devasa bir kartal*” inşa edilmesi olmuştur (Nadi, 11 Ekim 1933, s. 1).

Abidin Daver Bey ise Çanakkale'de inşa edilecek abidenin “*Türk'ün Çanakkale'de yarattığı mucizeyi ifade ve temsil edecek bir şaheser*” olması gerektiğini belirtmektedir. Nitekim Çanakkale zaferi, Türk ordusuyla düşman ordularının sahip olduğu imkânlar bakımından taban tabana zıt bir galibiyetin sembolüdür. Bu nedenle gelecek nesillerin Çanakkale zaferini bir efsane olarak görmemeleri için bir abide yapılmalı ve gelecek nesillere “*Türk'ün burada yaptıkları efsane değil, hakikattir*” dedirtilmesi gerekmektedir. Yazara göre Çanakkale'de yapılacak abide, “*Türk'ün harikalardan, mucizelerden ve efsanelerden daha büyük olan eserini ifade ve temsil edecek kudret ve yükseklikte bir şaheser, kısaca bir Çanakkale olmalıdır*” (Daver, *Cumhuriyet*, 14 Ekim 1933, s. 1, 3).

1935 yılının sonuna gelindiğinde, Şehitlikleri İmar Cemiyeti'nin yıllık kongresi gerçekleştirilmiş, kongre gündeminin en önemli konusu, henüz proje aşamasından fiiliyata geçemeyen Çanakkale şehitleri için yapılacak abide olmuştur. Nitekim son Çanakkale ziyaretinde daha önce inşa edilen Mehmetçik Abidesi önünde yapılan merasim ve harp sahasındaki şehitliklerden söz edilmiştir (*Son Posta*, 15 Temmuz 1934, s. 2.). Kongre sırasında, cemiyetin son bir yıllık faaliyetlerinin okunmasının ardından söz alan üyeler, cemiyet faaliyetlerinin artırılması ve cemiyetin gelir kaynaklarını çeşitlendirebilmeye yönelik düşüncelerini dile getirmişlerdir. Cemiyet bütçesinin artırılması için daha önce olduğu gibi takvim ve muhtıra çıkarılmaya devam edilmesi gerektiği belirtilirken ayrıca hususi idareler ve belediye bütçelerinden yararlanmaya ilave olarak hususi şirketlere müracaat edilmesi, rozet dağıtılması ve son olarak üye sayısının artırılarak cemiyetin ülke çapında etkin bir rol oynamasının önemi üzerinde durulmuştur.¹⁶ Aslına bakılırsa cemiyetin bu yöndeki teşebbüsleri 1934 yılındaki yıllık kongresinde de gündeme gelmiştir. 12 Kasım 1934 tarihinde gerçekleştirilen kongrede, cemiyet nizamnamesi geniş kapsamlı şekilde değiştirilmişti. Bu değişikliklerin başında cemiyete üye olma şart ve imkânları genişletilmiştir. Bu tarihe kadar cemiyet üyeleri ticaret odası, tayyare cemiyeti, evkaf vekâleti, müftü, belediye mezarlıklar müdürü ve çeşitli yetkililerden oluşurken nizamnamede yapılan değişikliklerle 1 lira

¹⁶ Rapora göre cemiyetin 1935 yılında Çanakkale şehitleri için yaptığı tek faaliyetin 1.000 liralık bir masraf ile Arıburnu'ndaki Mehmetçik Abidesi'nin “*mükemmel bir hale*” getirilmesi olmuştur, *Cumhuriyet*, 7 Aralık 1936, s. 2.

ücret karşılığında cemiyete üye olunabilmekte ve bu üyeler cemiyet yönetiminde seçme ve seçilme hakkına sahip olabilmektedir. Nizamnamedeki değişikliklerden bir diğeri de cemiyetin çalışma sahasını genişletmek ve tüm şehirlerde şube açmaya yönelik çalışma programları sürdürmek olmuştur. Bu tarihe kadar faaliyetleri daha ziyade İstanbul ile sınırlı kalan cemiyet, ülke çapında şubeleşmeye giderek “kardeşinin, babasının ve muhakkak bir akrabasının yattığı yerin düzelmesini isteyen milyonlarca vatandaşın bu işe vasıta olabilecek olan cemiyete” yaklaşımlarını hedeflemekteydi. Nizamname değişikliği hakkında açıklamalarda bulunan cemiyetin ikinci başkanı Mithat Bey, Çanakkale’de yapılacak abide için ise bir süre daha beklemenin doğru olacağını şu sözlerle açıklamıştır; “Çanakkale’de kahraman ordunun yüksek müdafaasını layıkıyla temsil edebilecek bir abide yapılması da başlıca emelimizdir. Fakat bu abideyi icap eden mükemmeliyet ve büyüklükte yapmak imkânını buluncaya kadar sabırlı olmayı daha muvafık görüyoruz” (Cumhuriyet, 14 Kasım 1934, s. 5). Mithat Bey’in bu açıklaması, yaklaşık 5 yıldır süregiden abide inşa etme teşebbüslerine dair en “gerçekçi” yorum olarak değerlendirilebilir zira Çanakkale’de bir abide inşa etmek için daha uzun bir süre beklemek gerekmektedir.

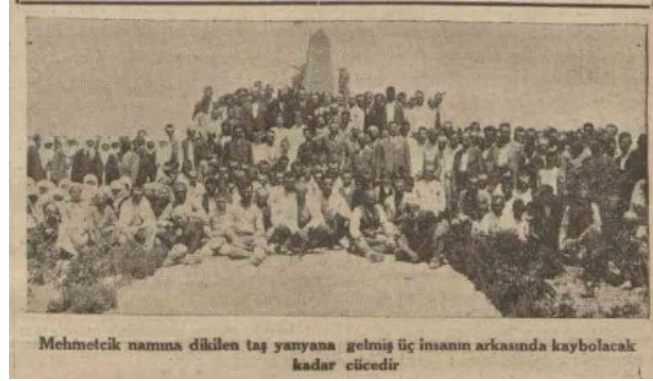
Cemiyetin bir yıllık faaliyet programı içerisinde Edirnekapı Şehitliği’ndeki imar faaliyetlerinin sürdürülmesi, 1.5 milyon liralık bütçe ile Çanakkale Şehitler Abidesi’nin inşa edilmesi, Yugoslavya, Avusturya ve Suriye gibi ülkelerdeki şehitlerimiz için birer şehitlik ve abide inşa edilmesi gibi işler yer almaktadır. Ancak cemiyet Reisi Cemal Bey’in henüz iki sene önce verdiği demeçte cemiyet bütçesinin 3.500 lira olduğu ve bu süreç içerisinde cemiyet gelirini artırabilecek bir kaynağın bulunmadığı göz önüne alınırsa cemiyetin 1936 yılı faaliyet programını tatbik edebilmesi neredeyse imkânsızdır (Son Posta, 9 Aralık 1935, s. 2).

Cumhuriyet gazetesinin okuyucuları için ayırdığı “Halk Sütunu”nda, 1935 yılının sonunda Bursa’dan Turgut Kartal Bey imzasıyla gönderilen mektup şu başlık ile yayınlamıştı; “Çanakkale Şehitlerinin Mezarı Ne Vakit Yapılacak?”. Turgut Bey, Çanakkale harp alanlarını üç defa gezdiğini ve burada esen rüzgârlar ile kıyıya çarpan dalgaların her tarafta rastlanan “mübarek şehitlerimizin kafatasları ve kemikleri” nedeniyle kendisine “nankör evlatlar” diye bağırdığını hissetmektedir. Türk Talebe Birliği’nin 1933 yılında Çanakkale şehitleri için bir abide yapılması için gerçekleştirdiği teşebbüslerden netice alınmamasının nedenini soran Turgut Bey, mektubunun sonunda halka şu şekilde seslenmektedir; “Bize yirminci asrın en yüksek şerefini kazandırmak için kanını verenlere layık abideyi ne zaman yapmaya teşebbüs ederek bu büyük borç yükünden kurtulacağız” (Cumhuriyet, 2 Aralık 1935, s. 8).



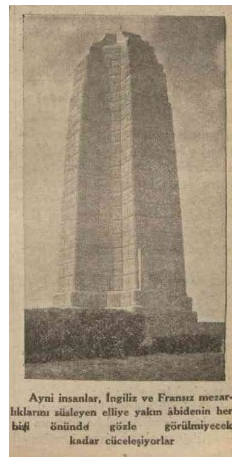
Görsel 5: Şehitlikleri İmar Cemiyeti’nin 1935 yılı kongresi (Son Posta, 9 Aralık 1935, s. 2).

Son Posta gazetesinin 1936 yılının Temmuz ayında ilk sayfada yer verdiği haberdeki şu başlık, süre giden tartışmaların devam ettiğini göstermektedir; “Çanakkale Şehitlerine Borcumuzu Ödemenin Zamanı Hâlâ Gelmedi mi?”. Ana başlığın altında ise şu serzeniş ifadeleri bulunmaktadır; “Biz Çanakkale galipleri, Çanakkale sırtlarında yıllardır süren topsuz, tüfeksiz, tanksız harpte kadirşinâslık harbinde ne vakte kadar mağlûp kalacağız?”.



Görsel 6: Çanakkale’deki Mehmetçik Anıtı ve anıtın önünde yapılan merasim (*Son Posta*, 29 Temmuz 1936, s. 4).

Haberin devamında, “*Mehmetçik namına dikilen bir abide*” fotoğrafına yer verilmiş ve bu abidenin yan yana gelmiş üç insanın arkasında kaybolacak kadar “küce” bir halde olduğu belirtilmiştir. Haberde paylaşılan bir diğer fotoğraf, Çanakkale’de İngiliz ve Fransız askerler için inşa edilmiş bir abideye ait olup bu kez, Mehmetçik abidesini bir küce haline getiren insanların, sayıları 50’ye ulaşan olan bu yabancı abidelerin yanında küce haline geldikleri, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Hiçbir milletin tarihinde Çanakkale kadar şerefli bir sayfa olmamasına rağmen “bizler tarihimize bu emsalsiz şeref sayfasını katanların önünde vâdesi çoktan geçmiş bir borç” içerisindeyiz. Üstelik bu gecikme Çanakkale zaferinin keyfini de kaçırmaktadır. Türk milleti gösterişten uzak, mütevazı bir toplum olsa da bu karakter Çanakkale şehitlerinin başardıkları işlere karşı bir abide yapmamızın önünde bir engel teşkil edemezdi. *Son Posta*’nın aktardığına göre Çanakkale şehitleri için bir abide yapılamamasının nedeni “araya giren harpler” olsa da artık “bu vazifeyi yerine getirmenin zamanı çoktan gelip geçmişti.”



Görsel 7: Çanakkale’deki yabancı askerler için yapılan abidelerden birini gösteren fotoğraf (*Son Posta*, 29 Temmuz 1936, s. 4).

Çanakkale’deki savaş alanlarını ziyaret eden bir muhabirin bölgedeki yabancı abideleri gördükten sonra

kaleme aldıkları, burada neden bir abide yapılması gerektiği sorusunu cevaplamaktadır; “Mezarlık denilince, gözlerimizin önüne, esrarengiz karanlıklarında baykuşlar öten bir servilik gelir. Hâlbuki Çanakkale sırtlarındaki İngiliz mezarlıklarını dolaşırken, İstanbul’un bazı çöplüklerine park denilişine şaşırıyorsunuz. Çünkü her birinde bin küçük taş bulunan o muazzam mezarlıklar, buram buram çiçek ve çam kokuyor. Tam otuz beş abideye müdürlük eden Mollington, ölü kemiklerinin üstüne mezarlık adında cennetler kurmuş ve o insansız dağ başlarında, bir koca vilayetin belediye reisi gibi saltanat sürüyor. İngilizler ve Fransızlar, Çanakkale sırtlarını o hale getirmişler ki, bugün oraya bir abide kurmaya karar versek, münasip bir yer bulabileceğimiz şüphelidir. Muazzam İngiliz abidelerinin dibine sokulan bir insan Himalaya eteklerinde duran bir adam gibi küçülmüş. Hâlbuki Mehmetçik namına dikilen taş, yan yana gelmiş üç insanın arkasında kaybolacak kadar küçüktür. Bana bu acı tezattan bahseden bir Çanakkaleli, Çanakkale’deki şehitlerimizi ziyarete giden çıkmayışına eseflenenler var. Bilmiyorlar ki onları buraya gelmekten alkoyan nankörlük değil, hicaptır. Buraya gelen ecneblerden, burada yatan şehitlerden ve kendi kendilerinden utanıyorlar. Ve bu taş yığını önünde utançtan taş kesilmemek içindir ki, hala barut ve kan kokan bu toprağa yüz sürmek isteğiyle çarpan yüreklerine taş basıyorlar.” Bu nedenlerle Türkiye’nin Akdeniz’e açılan kapısında Çanakkale şehitlerinin hatırasını canlandıracak ve aynı zamanda bu kapının düşmanlar için ne aşılmaz bir set olduğunu bir ibret levhası halinde anlatacak “Atatürk Türkiyesi’nin şerefiyle mütenasip bir abide” yapılmalıydı, (Son Posta, 29 Temmuz 1936, s. 1, 4).

M. Turhan, Tan gazetesinde 1939 Mart ayında “Şehitlik” başlığıyla yayınladığı makalede Şehitlikleri İmar Cemiyeti’nin faaliyetlerine ayrıntılı bir şekilde değinmiştir. Cemiyet, birçok zorlukla baş etmesine rağmen başta Milli Müdafaa Vekâleti ile bazı kurum ve kuruluşlardan aldığı destek sayesinde İstanbul Edirnekapı Şehitliği’ni “o çıplak şehitliği üç beş yıl içinde mamur bahçe, zarif bir çiçeklik haline” getirmeyi başarmıştır. Cemiyet, geniş bir çalılık halindeki alanı mükemmel bir bahçe haline koymak, bahçenin tarhlarını ve yollarını düzenlemek, sulama imkânlarını temin etmek ve her 20 şehit için ayrı bir kitabe alanı yapmak gibi faaliyetlerde bulunmuştu. Cemiyet, on binlerce liraya ihtiyaç duyulan bu işlerin üstesinden hakkıyla gelmişti.¹⁷ Cemiyet reisi ve üyeleri, yorulmak bilmez bir çalışma sayesinde şehitliği duvar içerisine almışlar, 150 kitabe alanı inşa ederek şehitlerin isimlerini zarif bir şekilde buraya işlemişlerdi. Turhan Bey Şehitlikleri İmar Cemiyeti’nin hakkını teslim etmekle birlikte Edirnekapı Şehitliği’nde uzun bir süredir yapılagelen çalışmaların “bu hayırlı işlerin artık bitirilmesi ve Çanakkale’deki İngiliz, Fransız mezarlıklarından daha zarif bir şehitliğe” ihtiyaç duyduğumuzun fark edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Nitekim cemiyet, 1939 yılı başlarında bu doğrultuda bir albüm ve broşür hazırlayarak bütün münevver tabakaların ve müesseselerin yardımına başvurmuştur. Yazara göre, cemiyete yapılabilecek en anlamlı yardım her 20 şehit için inşa edilen ve her biri 350 liraya mâl olan kitabe alanının kişi ve müesseselerce kendi namına müstakil olarak yaptırılması olabilirdi. Bu kapsamda Sivas Lisesi, cemiyetin yardım müracaatına müspet cevap veren ilk kurum olurken cemiyet ve lise arasında kitabe alanının inşası için görüşmeler devam etmekteydi. Cemiyetin Çanakkale şehitleri için bir abide yapılmasına yönelik yapmış olduğu bu yardım müracaatı daha ziyade Edirnekapı Şehitliği özelinde karşılık bulmuş ve kısa süre içerisinde diğer vilayetlerdeki liseler, ticarethaneler ve zengin vatandaşlar bu konu ile alakadar olmuştur (Turhan, 23 Mart 1939, s. 2, 10).

Öte taraftan Şehitlikleri İmar Cemiyeti’nin 1939 yılı Ocak ayında Eminönü Halkevi’nde yapılan genel toplantısında “yeni yıla yeni bir programla” girilmesine karar verilmiştir. Programda ele alınan en önemli konu hiç şüphe yok ki cemiyetin oldukça kısıtlı olan bütçesi olmuştur. Nitekim cemiyet, bu kısıtlı

¹⁷ Yapımına 1935 yılında başlanan “Her biri yirmişer şehit mezarını ihtiva eden ve üzerlerinde isimleri yazılı bir levha bulunan etrafı parmaklıklarla çevrili” olan ve mustatil olarak isimlendirilen bu alanı gösteren bir fotoğraf için bkz. Son Posta, 22 Mayıs 1936, s. 4.

bütçe nedeniyle “şimdiye kadar ancak Edirnekapı Şehitliği’nin imarı ile meşgul olabilmıştır.” Bütçe meselesinin yanı sıra toplantının bir diğer önemli gündemi ise Çanakkale şehitleri için yapılacak abideye dair çalışmalar olmuştur. Bu hususta Çanakkale Boğazı’nın girişine “hâkim bir vaziyette muazzam bir abide” yapılmasına karar verilmiştir. Cemiyet, abidenin inşası için daha önce de düşünüldüğü üzere hem halkın ianesine başvurmayı hem de gelir kaynaklarını artırmayı planlayarak “bu işin başarılmasını” sağlamaya çalışmıştır (*Haber*, 12 Ocak 1939, s. 2). Ne var ki tüm bunların ardından cemiyetin 1940 yılında gerçekleştirdiği kongredeki en önemli gündem maddesi heyetin bir yıllık raporlarının tetkik edilmesi ve yine “kahraman aziz şühedamız için Çanakkale’de büyük bir abide yapılması lüzumu” olmuştur (*Son Telgraf*, 11 Ocak 1940, s. 2).

Sonuç

Bu çalışmada, daha önce farklı bakış açılarıyla değerlendirilen Çanakkale Şehitler Abidesi’nin inşa edilmesine yönelik ileri sürülen öneri ve projeler ile bu kapsamda ön plana çıkan aktör ve kurumlar, 1929 ile 1940 yılları arasında yer alan gazete ve arşiv belgelerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmada, Çanakkale Savaşları zaferinden sonra gündeme gelen abide inşa etme teşebbüslerine yer verilerek, söz konusu tarih aralığı 1916 yılına kadar geriye çekilmiş ve böylece abide inşasına yönelik Osmanlı’dan Cumhuriyet’e geçiş sürecinin kısmî bir dönemsal karşılaştırması da yapılmıştır. Elde edilen veriler, abide yapımı için her iki dönemde ileri sürülen proje önerileri ve argümanların büyük benzerliklere sahip olduğunu göstermiştir.

Çanakkale Zaferi’nin kazanıldığı ilk günden itibaren gündeme gelen bu konu, Meclis-i Âyan, Milli Müdafaa Vekâleti, Şehitlikleri İmar Cemiyeti, Türk Talebe Birliği gibi farklı resmî ve özel kurumların yanı sıra toplum tarafından benzer düşünce ve söylemlerle 1950’li yılların ortalarına kadar önemini sürdürmüş, nihayetinde Çanakkale Şehitler Abidesi’nin açılışı 1960 yılında gerçekleştirilebilmiştir. Çanakkale’deki şehitlerimiz için bir abide inşa edilmesine yönelik teşebbüsler her yıl Ağustos ayında düzenli olarak gerçekleştirilen Çanakkale şehitlerini ziyaret programında yüksek sesle konuşulmuş, özellikle Cumhuriyet’in ilanının 10. yılına tekabül eden 1933 senesinde toplumsal bir istek ve görev olarak ortak bir amaca dönüşmüştür. Bu tarihte Türk Talebe Birliği tarafından ileri sürülen abide inşası teşebbüsünün kamuoyundaki taşıyıcısı ise *Cumhuriyet* gazetesi olmuştur. Teknik olarak şehitlikleri imar etme görevine sahip olan Şehitlikleri İmar Cemiyeti ise bu konuyu her yıl gerçekleştirdiği kongrenin gündemine getirmiş ancak abide inşası, proje aşamasından öteye geçememiştir. Bunun en önemli nedeni ise cemiyet bütçesinin çok kısıtlı imkânlarla sahip olmasıdır. Cemiyet her ne kadar abide yapımı için gerekli olan bütçeyi temin etmeye çalışmışsa da ilgili vekâletler, vilayet ve belediye bütçelerinden yeterli miktarda ödenek elde edilememiştir. Öyle ki hazırlanan projelerin birinde, Mehmetçik heykelinin gözlerinde yapılacak ışıktandırmaya kadar detaylı çalışmalar yapılmış fakat proje kaynak yetersizliği nedeniyle tamamlanamamıştır. Cemiyetin abide inşası için ortak çalışmalar yürüttüğü Güzel Sanatlar Akademisi ve proje şartlarında altı sıklıkla çizilen Türk mimar vurgusu, abidenin milli değerler barındırmasının hedeflendiğini ortaya koymaktadır. Abide inşasının uzun bir süre proje aşamasından öteye geçemeyişi ülkenin Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele dönemlerinin ardından girdiği savaş ekonomisinin beraberinde getirdiği kaynak darlığı olsa da Çanakkale’deki şehitler için erken tarihlerden itibaren çok sayıda anıt mezar yapılmıştır. Ancak bu anıt mezarlar, savaş sahasındaki İngiliz ve Fransızlara ait abidelerin gölgesinde kalmış ve bu durum toplumda bir özeleştirici sürecinin başlamasına neden olmuştur.

Kaynakça

- Abidin Daver. (14 Ekim 1933). “Çanakkale Abidesi Türkün Çanakkalede Yarattığı Mucizeyi İfade ve Temsil Edecek Bir Şaheser Olmalıdır”, *Cumhuriyet*, S. 3391, s. 1, 3.
- Ali Fuat. (17 Ağustos 1930). “Şehitliği Ziyaret”, *Cumhuriyet*, S. 2255, s. 3.
- Alkan, Yavuz. (2020). “Çanakkale Şehitler Abidesi Şevi Dikey Bahçe Tasarım Önerisi”, *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, C. 24, S. 1, s. 188-195.
- Atabay, Mithat. (2014). *Mustafa Kemal'in Himayelerinde Şehitlikleri İmar Cemiyeti Nasıl Kuruldu? Nasıl Gelişti?*, Şehitlikleri İmar Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Atabay, Mithat. (2016). “Şehitlikleri İmar Cemiyeti Arşiv Belgelerine Göre Çanakkale Şehitler Abidesi İnşaatının Tamamlanması Ve Açılış Töreni”, *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, S. 21, s. 213-232.
- Atabay, Mithat. (2018). *Gelibolu Yarımadası'nda Yazılan Tarih Yıkılan Anıtlar*, Paradigma Akademi, Çanakkale.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA), 30-10-0-0 / Muamelat Genel Müdürlüğü, 213 - 446 - 3.
- Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), A.} MTZ. (04), (Sadaret Eyalet-i Mümtaze Bulgaristan), 93/24.
- BOA, BEO, (Bâb-ı Âli Evrak Odası), 4208 /315595.
- BOA, BEO, 4641/348066.
- BOA, BEO, 4667/349979.
- BOA, DH.İ.UM.EK, (Dâhiliye Nezareti İdare-i Umumiye Kalemi Ekleri), 24/50.
- BOA, HR. TO, (Hariciye Nezareti Tercüme Odası), 600/37.
- BOA, HR.SFR.04, (Hariciye Nezareti Sofya Sefareti), 428/82.
- Bozkurt, Abdurrahman. (2012). “Gelibolu Yarımadası'nda İtilaf Blokuna Ait Harp Mezarlıklarının İnşası ve Statüsü”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, C. 28, S. 84, s. 57-101.
- Bozkurt, Celil. (2015). “Çanakkale Şehitleri Abidesi'nin İnşaatı Ve Türk Kamuoyundaki Yankıları”, *Turkish Studies*, C. 10, S. 5, s. 79-94.
- Doğaner, Suna. (2006). “Savaş ve turizm: Troya ve Gelibolu savaş alanları”, *Türk Coğrafya Dergisi*, S. 46, s. 1-21.
- Harp Tarihi Vesikaları Dergisi*, Ankara 1963, S. 44.
- (1 Ağustos 1329). *Şehbal*, A. 80, s. 150.
- (10 Aralık 1930). “Şehitler Abidesi Meb'uslarımız İnşaatına Başlanması İçin Bir Takrir Verecekler”, *Cumhuriyet*, S. 2369, s. 3.
- (10 Ekim 1933). “Birliğin Bir Tebliği”, *Cumhuriyet*, S. 3387, s. 4.
- (10 Ekim 1933). “Çanakkale Abidesi Hükümet Büyük Bir Abide Yaptırmaya Hazırlanıyor”, *Cumhuriyet*, S. 3387, s. 1, 4.
- (10 Ekim 1933). “Çanakkale'ye Abide İmar Cemiyeti Reisi Ne Diyor?”, *Vakit*, S. 5660, s. 5.
- (10 Eylül 1933). “Çanakkale Şehitleri Türk Talebesinin Ziyareti Güzel Bir Program”, *Vakit*, S. 5632, s. 8.
- (10 Eylül 1933). “Çanakkale'de Büyük Bir Abide Yapılacak”, *Milliyet*, S. 2724, s. 2.
- (11 Ocak 1940). “Çanakkale Şüheda Abidesi”, *Son Telgraf*, S. 1024, s. 2.
- (12 Ağustos 1930). “Çanakkale'yi Ziyaret Şehitlikleri İmar Cemiyetinden”, *Vakit*, S. 4523, s. 7.
- (12 Ocak 1939). “Çanakkale'de Şehitler Abidesi Ne Zaman Yapılacak?”, *Haber*, S. 2492, s. 2.

- (14 Kasım 1934). “Şehitlikleri İmar Cemiyeti ve Mesaisi Cemiyet Çalışma Dairesini Genişletti”, *Cumhuriyet*, S. 3772, s. 5.
- (14 Temmuz 1931). “Şehitlikleri İmar Cemiyetinde”, *Milliyet*, S. 1947, s. 3.
- (15 Eylül 1932). “Şehitler Ziyaret Edilecek Heyet Gidiyor”, *Vakit*, S. 5275, s. 3.
- (15 Haziran 1930). “Çanakkale Abidesi Şehitlikleri İmar Cemiyeti Bir Müsabaka Açıyor”, *Cumhuriyet*, S. 4465, s. 1.
- (15 Temmuz 1934). “Şehitlerimiz Çanakkale Ziyareti için Müracaatlar Çoğaldı”, *Son Posta*, S. 1427, s. 2.
- (16 Nisan 1914). “Edirne”, *Tanin*, S. 1908, s. 3.
- (17 Eylül 1931). “Şehitlikleri İmar Cemiyetinden”, *Milliyet*, S. 2012, s. 8.
- (17 Şubat 1931). “Yol İnşaatına 10.000 Lira Sarfediliyor”, *Milliyet*, S. 1805, s. 3.
- (18 Ağustos 1929). “Nasıl Oldu? Çanakkale Şehitlerini Ziyaret”, *Vakit*, S. 4168, s. 2.
- (18 Ağustos 1929). “Şehitleri Ziyaret Çanakkale’ye Giden Heyet Dün Avdet Etti”, *Cumhuriyet*, S. 1895, s. 1, 4.
- (2 Aralık 1935). “Çanakkale Şehitlerinin Mezarı Ne Vakit Yapılacak?”, *Cumhuriyet*, S. 4150, s. 8.
- (2 Ocak 1913). *Karagöz*, No. 484, s. 4.
- (22 Mayıs 1936). “Şehitlikler Cemiyeti Cenaze Teşkilatı Yapıyor”, *Son Posta*, S. 2084, s. 4.
- (22 Temmuz 1931). “Şehitleri Ziyaret Çanakkale Şehitleri Bu Sene de Ziyaret Edilecek”, *Milliyet*, S. 1955, s. 3.
- (25 Temmuz 1929). “Şehitlikleri İmar Cemiyetinden”, *Milliyet*, S. 1288, s. 5.
- (28 Ağustos 1931). “Şehitlikleri Ziyaret Merasimi”, *Milliyet*, S. 1993, s. 2.
- (28 Temmuz 1930). “Şehitleri Ziyaret”, *Vakit*, S. 4508, s. 5.
- (29 Temmuz 1329). *Karagöz*, No. 543, s. ön kapak.
- (29 Temmuz 1936). “Çanakkale Şehitlerine Borcumuzu Ödemenin Zamanı Hâlâ Gelmedi mi?”, *Son Posta*, S. 2152, s. 1, 4.
- (3 Nisan 1914). “Abide-i Şüheda”, *Tanin*, S. 1895, s. 1.
- (30 Ağustos 1930). “Çanakkale Şehitliklerini Ziyaret Tafsilatı”, *Vakit*, S. 4899, s. 3.
- (30 Ağustos 1931). “Bu Aziz Vatan Şehitlerinin Hatırası Nasıl Taziz Edildi”, *Milliyet*, S. 1994, s. 5.
- (4 Nisan 1913). “Şükrü Paşa İçin”, *Tanin*, No. 1570, s. 2.
- (4 Nisan 1914). “Çatalca Müdafaasını Yaşatmak İçin”, *Tanin*, S. 1896, s. 1.
- (6 Ağustos 1930). “Çanakkale Abidesi Gelecek Sene Vâz’ı Esası Yapılacak”, *Cumhuriyet*, S. 2244, s. 4.
- (6 Ekim 1933). “Çanakkale Şehitlerine Bir Abide İsteriz”, *Cumhuriyet*, S. 3383, s. 1, 4.
- (7 Aralık 1936). “Şehitlikleri İmar Cemiyetinin Senelik Kongresi”, *Cumhuriyet*, S. 4516, s. 2.
- (7 Ekim 1933). “Evet, Abide İsteriz!”, *Cumhuriyet*, S. 3384, s. 3.
- (8 Aralık 1929). *Yarın*, S. 3, s. 4.
- (8 Ekim 1933). “Çanakkale Mucizesini Yaratanlara Abide”, *Cumhuriyet*, S. 3385, s. 1-2.
- (8 Ekim 1933). “Çanakkale Mucizesini Yaratanlara Abide”, *Cumhuriyet*, S. 3385, s. 2.
- (8 Eylül 1933). “Çanakkale Şehitlerini Ziyaret”, *Cumhuriyet*, S. 3355, s. 2.
- (9 Aralık 1935). “Şehitlikleri İmar Cemiyeti Kongresinin Kararları Çanakkale’de Türklüğe Layık Bir Abide Dikilecek”, *Son Posta*, S. 1924, s. 2.
- (9 Ekim 1933). “Çanakkale Şehitlerine Saygı ve Abide İstiyoruz”, *Cumhuriyet*, S. 3386, s. 1, 6.

- (9 November 1912). *The Sphere*, No. Vol. LI, N. 668, p. 145.
- (9 Temmuz 1930). “Çanakkale Abidesi İçin Müsabaka Açılıyor”, *Cumhuriyet*, S. 2216, s. 1-2.
- (Kânunuevvel 1331). *Harb Mecmuası*, S. 2, s. 31.
- M. Turhan. (23 Mart 1939). “Şehitlik”, *Tan*, S. 1307, s. 2, 10.
- Marttin, Volkan. (2020). “Lüleburgaz’da Bulunan “Abide-i Zafer” Hakkında Bir Çalışma”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XX/41, s. 467-482.
- Milli Savunma Bakanlığı Askeri Tarih Arşivi (MSB Arşivi), 110-9-1-7 / Balkan Harbi (1912-1913), 177 - 84 - 5.
- Rabbani Fehmi. (21 Kânunusani 1331/3 Şubat 1916). “Çanakkale Abidesi”, *Donanma*, C. 7, S. 77, s. 1251.
- Ragıp Kemal. (5 Kasım 1932). “Çanakkale’deki Şehitlikleri İmar İçin Daha Geniş Yardım Lazım Mezarlıklar”, *Milliyet*, S. 2240, s. 6.
- Ragıp Kemal. (5 Kasım 1932). “Çanakkale’deki Şehitlikleri İmar İçin Daha Geniş Yardım Lazım Şehitlikleri İmar Cemiyeti”, *Milliyet*, S. 2240, s. 6.
- Sarısaman, Sadık. (2016). “Çanakkale Şehitleri Abidesi’nin İnşası ve Halkın Yardımları”, *History Studies*, C. 8, S. 2, s. 85-107.
- Sayılr Burhan. (2005). “Çanakkale Savaşı Sonrasında Mezarlıklar İle İlgili Ortaya Çıkan Sorunlar ve Yapılan Tartışmalar”, *Askerî Tarih Araştırmalar Dergisi*, S. 6, s. 67-85.
- Suda, E. Zeynep. (2017). *Büyük Savaşın Hafıza Mekânları Gelibolu ve Alsace Lorraine*, Yazılama Yayınları, İstanbul.
- T.B.M.M. Zabıt Ceridesi*. (1939). C. 3, D. VI, Ankara.
- Uca, Alaattin, (2002). “Çanakkale Zaferi Osmanlı Parlamentosu’nda Nasıl Yankı Buldu?”, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, S. 19, s. 255-279.
- Üstünipek, Şeyda, (2020). “Historic Background and Architecture of Çanakkale Martyrs Monument”, *A+Arch Design International Journal of Architecture and Design*, C. 6, S. 2, s. 93-113.
- Vedat Mustafa. (2 Ekim 1933). “Çanakkale Abidesi “Birlik”e Açık Mektup”, *Cumhuriyet*, S. 3379, s. 5.
- Yunus Nadi. (11 Ekim 1933). “Yanlı Söylemeyelim: Çanakkale Müdafaası!”, *Cumhuriyet*, S. 3388, s. 1.
- Yurtiçi Şehitlikler*, (1999). haz. Cengiz Eroğlu, Hülya Yazar, Musa Türker, Milli Savunma Bakanlığı, Ankara.
- Z. C.. (10 Eylül 1933). “Büyük Şehitlerin Huzurunda Çanakkale’de Yatanlar”, *Vakit*, S. 5632, s. 8.

21. Kütüphanecilik Alanında Yapılan Kitap Tercümeleri (1953-1974)¹

İsmail ATMACA² & Varol SAYDAM³

APA: Atmaca, İ. & Saydam, V. (2024). Kütüphanecilik Alanında Yapılan Kitap Tercümeleri (1953-1974). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 418-434. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541342>

Öz

Popüler, çoksatan, ödül alan kitapların maddi amaçla farklı ülkelerde satışa sunulması, akademik kitapların eğitim ve bilgi amaçlı kullanılması, kültürel ve sanatla ilgili yayınların farklı dillerde erişilebilirliği tercüme nedenlerinden bazılarıdır. Bu çalışmada kütüphanecilik konulu kitapların farklı dillerden Türkçe'ye tercümesi ele alınacaktır. Çalışmanın kapsamı, kütüphanecilik eğitiminin üniversite düzeyinde sunulmasının başladığı yıl olan 1953 ile Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) öncesi kurulan son kütüphanecilik bölümünün açılış tarihi olan 1974 yıllarıdır. İlk kütüphanecilik bölümünün kurulmasına katkıda bulunan uluslararası kurumlar, tercüme kitapların yayımlanmasına da katkıda bulunmuş mudur sorusuyla hareket edilmiş ve bununla beraber tercümelerin kütüphanecilik alanına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan araştırmalarda kütüphanecilik konulu 15 tercüme eser tespit edilmiştir. Çalışma neticesinde ilk kütüphanecilik bölümünün kurulmasına ve Türk kütüphaneciliğine katkıda bulunan uluslararası kurumların tercüme kitapların yayımlanmasına da doğrudan ve dolaylı olarak destek olduğu görülmüştür. Kitap tercümelerinde ve tercümelerin yayımlanmasında uluslararası ve ulusal kurumların iş birliği yaptığı gözlenmiştir. Aynı zamanda kitap tercümelerinde görev alan kişilerin bir kısmının uluslararası kuruluşların desteğiyle yurt dışında eğitim alan kişilerden olması da bu kuruluşların Türk kütüphaneciliğinin gelişimine farklı şekillerde katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Keywords: Tercüme, Kütüphanecilik, Türk kütüphaneciliği

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale "Kütüphanecilik alanında yapılan kitap tercümelerinin değerlendirilmesi ve Türk Kütüphaneciliğine etkileri (1953-1974) " isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541342>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı / Dr., Marmara University, Institute of Turkic Studies, Department of Information and Document Management (İstanbul, Türkiye), **eposta:** ismail.atmaca@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3075-0676>, **ROR ID:** <https://ror.org/02kswqa67>, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossref Funder ID:** 501100008386

³ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü / Assist. Prof., Marmara University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Information and Document Management (İstanbul, Türkiye), **eposta:** varolsaydam@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3841-3751>, **ROR ID:** <https://ror.org/02kswqa67>, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossref Funder ID:** 501100008386

Book Translations in Librarianship (1953-1974) ⁴

Abstract

Some of the reasons for translation are the sale of popular, best-selling, award-winning books in different countries for financial purposes, the use of academic books for educational and informational purposes, and the accessibility of cultural and artistic publications in different languages. In this study, the translation of books on librarianship from different languages into Turkish will be discussed. The scope of the study ranges from 1953, when librarianship education began to be offered at the university level, to 1974, when the last librarianship department was established before the Council of Higher Education (YÖK). The question of whether the international institutions that contributed to the establishment of the first librarianship department also contributed to the publication of translated books is addressed, and with this, the impact of translations on the field of librarianship is tried to be determined. In the research conducted within the scope of the study, 15 translated works on librarianship were identified. As a result of the study, it was seen that the international institutions that contributed to the establishment of the first librarianship department and Turkish librarianship also directly and indirectly supported the publication of translated books. It was observed that international and national institutions cooperated in the translation and publication of books. At the same time, the fact that some of the people involved in book translations were educated abroad with the support of international organizations shows that these organizations contributed to the development of Turkish librarianship in different ways.

Anahtar kelimeler: Translation, Librarianship, Turkish librarianship

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography. This article has been produced within the scope of the master thesis titled Evaluation of book translations in librarianship and their effects on Turkish Librarianship (1953-1974)

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541342>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Bir kitabın üretildiği asıl dilden farklı dillere tercümesinin çeşitli nedenleri olabilir. Günümüzde belirli alanlarda popüler olan yazarların kitapları, çoksatın kitaplar, ödüllü kitaplar gibi ticari getirisi olan eserlerin çok sayıda dile tercüme edildiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında bilimsel düşünce ve araştırmaların, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin farklı milletlere ulaşması için de tercüme yoluna başvurulmuştur.

Büyük Türkçe Sözlükte (TDK, 2024) “bir dilden başka bir dile aktarma” şeklinde tanımlanan tercüme/çeviri kavramını Yazıcı (2004, s. 29); “Bir dilde söylenen bir cümle, ifade veya eseri başka bir dile aktarmaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Kocaman (1993, s. 2), “Geleneksel Tanım” ve “Çağdaş Tanım” olarak iki farklı tanımlama yapmıştır. Geleneksel tanım; “En üst düzeyde anlam eşdeğerliği sağlamak amacıyla kaynak dilde yazılmış bir metnin yerine erek dilde yazılmış bir metnin konulması işlemi” çağdaş tanımı ise; “Kaynak dilde anlatılmış bir iletiyi, iletideki içeriğin tek ya da birkaç düzeyde eşdeğerliğini en üst düzleme çıkararak anlatılmış bir iletiye dönüştürme işlemi” olarak belirtmiştir. Kuran (1993, s. 12), tercümenin dil ve kültür olmak üzere iki farklı boyutunun olduğunu “Yazın çevirisi dar anlamıyla; bir yazın yapıtını şekil, anlam, ileti ve biçim düzeylerinde kaynak dilden amaç dile aktarma, geniş anlamıyla ise; bir kültür dizgesi içinde yer edinmesine, o dizgedeki diğer eserlerle hesaplaşmasına zemin sağlamadır.” şeklinde ifade etmiştir. Tercüme kavramı için yapılan tanımların pek çoğunun ortak noktası, tercümenin yalnızca diller arası bir aktarım aracı olmadığını, tarih, coğrafya, politika, sosyoloji öğeleriyle aynı zamanda kültür aktarımına da neden olduğunu göstermektedir. Tercümenin kültürler arası etkileşim sağlamada bir araç olduğu buradan hareketle çevirinin değiştirici/dönüştürücü etkisi olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Atmaca, 2024, s. 14-15).

Cumhuriyet sonrası Türk kütüphanecilik tarihi açısından önemli gelişmeler yaşanmıştır. Üniversite düzeyinde kütüphanecilik eğitiminin verilmesi, devlet kalkınma planlarında kütüphanelerin yer alması, kültürel ve bilimsel kaynakların yaygınlaştırılmasına yönelik yaklaşımlar önem arz etmektedir. Kütüphanecilik eğitiminin üniversite düzeyinde verilmeye başlandığı 1953 yılı Cumhuriyet dönemi Türk kütüphanecilik tarihi için milat olmuştur (Atmaca, 2024, s. 1-3). Bu nedenle çalışma, kütüphanecilik eğitiminin Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesinde üniversite düzeyinde verilmeye başlandığı 1953 yılı ve YÖK öncesi açılan son kütüphanecilik bölümü olan Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümünün açıldığı 1974 yıllarını kapsamaktadır.

Cumhuriyet sonrası Türkiye'nin modernleşme yolundaki çabaları kütüphanecilik alanına da yansımıştır. Modern kütüphanelerin sayısını artırmak ve çağdaş kütüphaneci nesli yetiştirmek kütüphanecilik alanında öncelikli hedeflerden biri olmuştur. Bu hedef doğrultusunda Avrupa ülkeleri ve Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ile ilişkiler kurulmuştur. Yurt dışında kütüphanecilik alanında yapılan konferans, seminer, kolokyum gibi organizasyonlara katılım sağlanmış, ülkede yapılan organizasyonlara da yabancı ülkelerin temsilcileri davet edilmiştir (Atmaca, 2024, s. 3).

Çalışmada ilk kütüphanecilik bölümünün kurulmasına destek olan uluslararası kurumlar, tercüme kitapların yayımlanmasına da katkıda bulunmuş mudur sorusuyla hareket edilmiş ve tercüme alanına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili dönemde yapılan kitap tercüme konuları, yazar, tercüman, fiziksel özellik, hedef kitle, tercüme kalitesi kriterleri ile dönemin koşullarıyla beraber değerlendirilerek tercüme kitapların Türk kütüphaneciliğine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, 1953-1974 yılları arasında kütüphanecilik alanında yayımlanan kitap tercüme; Milli Kütüphane Kataloğu, Türkiye Bibliyografyası, Cumhurbaşkanlığı Millet Kütüphanesi kataloğu, Beyazıt Devlet Kütüphanesi

Katalogu, Marmara Üniversitesi Merkez Kütüphane Katalogu taranarak tespit edilmiştir. Bülent Ağaoğlu'nun hazırlamış olduğu tercüme ve kütüphanecilik bibliyografyaları ile Abdullah Savaşçı ve Nurten Eke tarafından hazırlanan bibliyografyadan da faydalanılmıştır.

Çalışmada belgesel analiz yöntemi kullanılmıştır. Tercüme kitaplar genel olarak incelenmekle birlikte tercümenin hikâyesiyle ilgili muhtemel bilgilerin yer alabileceği önsöz, giriş, editörden, son söz, değerlendirme gibi bölümlerde verilen bilgiler detaylı şekilde incelenerek, tercüme sürecine dair çıkarımlar yapılmıştır. Tespit edilen tercüme kitap, bir dizi kaydına ait ise dizinin tüm çeviri kitapları, konu ile ilişki aranmaksızın incelenmiştir. Tespit edilen her tercüme kitabın basım yılı ile kütüphanecilik kronolojisinde o yıla ait gelişmeler birlikte incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda 1953-1974 yılları arasında 15 adet kütüphanecilik konulu tercüme kitaba ulaşılmıştır.

Kütüphane ve Tercüme

Türkiye'de tercüme kitaplar için uygulanan devlet düzeyindeki politikalar, ağırlıklı olarak klasik eserlerin tercümelerine yönelik olmuştur. Tercüme Bürosunun faaliyet gösterdiği dönem (Mayıs 1940 ile Eylül 1966) içerisinde basılan tercüme eserler (Kayaoğlu, 1998, s. 306-307) arasında "Kütüphanecilik" konulu herhangi bir eser bulunmamaktadır.

John Dewey'in 19 Temmuz-10 Eylül 1924 tarihleri arasında Türkiye'de yaptığı incelemeler sonucu hazırladığı raporun "Bütçeye Konulması Muktezi Tahsisat Hakkında Muhtıra" başlıklı bölümünde ilerleyen dönemlerdeki "Tercüme" ve "Kütüphanecilik" meselelerinde belirleyici olan maddeler yer almıştır. Dewey raporunda "Terbiye" meselesine dair telif ve tercüme faaliyetlerine ihtiyaç olduğunu, gezici kütüphanelerin tesisi ve bu kütüphaneleri için vasıflı eleman yetiştirilmesi gerektiğini, bilgi ve tecrübe edinmek için gençlerin yabancı ülkelere gönderilmesi gerektiğini tavsiye etmiştir (Dewey, 1952). Dönemin şartları gereği Dewey'in raporunun doğrudan uygulamaya konması zor olsa da ilerleyen dönemlerde Tercüme Bürosunun kurulması ve Ankara Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümünün açılmasının Dewey'in raporu temel alınarak eyleme geçirilen uygulamalar olduğunu söylemek mümkündür.

"Kütüphanecilik" konulu kitapların yoğun olarak tercüme edilmeye başladığı dönemde tercüme eserler için, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) ve Amerikan Haberler Merkezi gibi kurumların eserlerin yayınlanmasına yönelik maddi destekleri görülmektedir. UNESCO ile Türkiye Milli Komisyonu arasında 16 Aralık 1957'de yapılan bir anlaşma ile 1959'da "Dört Dilde Kütüphanecilik Terimleri Sözlüğü" yayınlanmıştır (Soysal, 1963, s. 67-68). UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, "Kütüphanecilik El Kitapları" serisi ile "Yetişkinlerin Eğitiminde Halk Kütüphaneleri", "İlkokul Kütüphaneleri", "Milli Kütüphaneler", "Halk Kütüphaneleri Yayma Faaliyeti", "Toplu Kataloglar", "Çocuk Kütüphaneleri", "Halk Kütüphaneleri Binaları", "Küçük Bir Halk Kütüphanesinin Kurulması", "Kütüphanecilerin Yetiştirilmesi" adlarında 9 eserin Türkçeye tercüme edilmesine ve yayınlanmasına destek vermiştir.

"Dewey Onlu Tasnif ve Relatif Endeks" kitabının 15. baskısının önsözünde, dönemin Milli Kütüphane Müdürü Hasan Âli Yücel tercümenin hazırlanması ve neşri mevzuunda 1952 yılında Millî Eğitim Bakanlığı ve Amerikan Haberler Merkezi arasındaki anlaşmayla eserin her türlü masrafının Amerikan Haberler Merkezince karşılandığını; baskının ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapıldığını belirtmiştir (Dewey, 1962, s. iii). Amerikan Haberler Merkezinin desteğiyle yayınlanan bir başka "Kütüphanecilik" konulu tercüme eser de Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi

tarafından 1961 tarihli “Amerikan Kütüphanecilik Tecrübeleri: Kütüphanelerin Mazisi, Tipleri ve Kütüphanecilikte Bugünkü Davranış” olmuştur.

Amerika Birleşik Devletleri ile 27 Aralık 1949 yılında “Birleşik Devletler Eğitim Komisyonu” diğer adıyla “Fulbright Anlaşması” imzalanmıştır. Türk-Amerikan eğitimi, ilmi ve kültürel bağlılığını takviye ve genişletmek hedefini güden anlaşma, Türk eğitim tarihi açısından önemli bir anlaşmadır. Anlaşmayla ABD’de eğitim almak isteyen öğrencilere eğitim danışmanlığı hizmetinin verilmesi ya da orada görev yapmak isteyen kamu personeli, akademisyenlerin masraflarının burslar aracılığıyla ABD hükümeti tarafından karşılanması üzerine mutabakat sağlanmıştır (Aysal & Arslan, 2021, s. 6013). Fulbright anlaşması, Türkiye ile ABD ilişkilerinin yakınlaşmasında büyük rol oynamıştır. İlerleyen dönemde Türkiye’nin NATO’ya kabul edilmesi, Amerikan menşeli Ford Vakfı ve Amerikan Haberler Merkezi gibi kurumların Türkiye’de faaliyetlerde bulunmasını kolaylaştırmıştır. Dönem içerisinde yayınlanan “kütüphanecilik” konulu tercüme kitapların çoğunda söz konusu vakıfların doğrudan veya dolaylı olarak destekleri olmuştur. “Kütüphanecilik” konulu tercüme kitapların yayınlanmasını doğrudan bu antlaşmaya bağlayabilecek bir kanıt olmamasına karşın, yardımların antlaşmanın içeriğine uygun olarak yapıldığı görülmektedir. Dönemin kütüphanecilik yayınlarının Türkçeye tercüme edilmesindeki amacın, Milli Kütüphane dermesinin geliştirilmesi, yeni bir kütüphanecilik neslinin yetiştirilmesi, üniversite eğitimlerinde kaynak olarak kullanılması, Türkiye’de modern kütüphanecilik anlayışının gelişimi olarak gösterilmiştir. Bunun yanında tercümelerde sorumlu bazı kişilerin yurt dışı burslarla eğitim görmüş kişiler olması da dikkate değer bir husustur. Berin U. Yurdadoğ, 1958-59 yıllarında Ford Vakfı’nın bursu ile University of Chicago Graduate Library School, Uzmanlık Eğitimi almıştır ((Subaşıoğlu & Tamdoğan, 2014, s. 591). Osman Ersoy, 1955-yılında Ford Vakfı bursuyla kütüphanecilik eğitimi almak üzere Amerika’ya gitmiştir (Subaşıoğlu & Tamdoğan, 2014, s. 590-591) İlhan Kum, 1952 yılında Kentucky Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümüne kayıt yaptırdı. Lisans eğitimini 1955 yılında yüksek lisansını 1957 yılında tamamladı (Hacettepe Üniversitesi, t.y.). Behire Abacıoğlu, UNESCO tarafından verilen bir bursla bibliyografya ve dokümantasyon ihtisası yapmak için Paris’e gitmiş kütüphanecilik okulundan yüksek kütüphanecilik diploması almıştır (Türk Kütüphaneciliği, 1962, s. 61). Abdulkadir Salgır Fulbright bursuyla Amerika’nın Washington kütüphanecilik eğitimi görmüştür (Türk Kütüphaneciliği, 1953, s. 77).

Türk Kütüphaneciliği ve Tercüme

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun kabulünden Ankara Üniversitesinde kütüphanecilik öğretiminin başlamasına kadar olan süreç, Türk kütüphaneciliği alanında yapılan çeşitli yenilikler, modern kütüphanecilik uygulamalarının temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda, Kütüphaneler Talimatnamesi’nin yayınlanması, Halkevlerinin açılması, Derleme Kanunu’nun çıkarılması, Köy Enstitülerinin, Milli Kütüphanenin, Türk Kütüphaneciler Derneğinin ve ilk çocuk kütüphanesinin kurulması, Türk kütüphaneleri konusunda yabancı uzmanların görüşlerine başvurulması gibi adımların belirli bir hedef doğrultusunda gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Bu adımlar, Türk kütüphaneciliğini geliştirmeyi amaçlamış ve kütüphanecilik alanında çağdaş uygulamaların temelini oluşturmuştur. Özellikle 1953 yılında Ankara Üniversitesinde kütüphanecilik öğretiminin başlaması Türk kütüphanecilik tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. 1953 öncesi dönemde elde edilen deneyimler ve gerçekleştirilen reformlar, Türk kütüphaneciliğinin yeni bir aşamaya geçişini sağlamıştır. 1953 öncesinde belirli bir seviyeye ulaşan Türk kütüphaneciliği, Ankara Üniversitesinde kütüphanecilik eğitiminin üniversite düzeyinde verilmesiyle modern kütüphaneciliğe geçişini temsil eder.

1953-1974 Dönemi

1953-1974 döneminde üniversite düzeyinde açılan kütüphanecilik bölümleri, yeni kütüphanelerin kurulması, kütüphanecilikte modern tekniklerin başlangıcı olarak ifade edilebilir. Dönemin kültür politikalarının ortak noktası, okuma-yazma oranının artırılması, kütüphaneci yetiştirilmesi, yayın faaliyetlerinin artırılması, kütüphanelerin ve kütüphanecilerin sorunlarının giderilmesi, yeni tür kütüphanelerin ortaya çıkarılması, kütüphaneciliğin meslek olarak tanınması için çalışmalar yapılması olmuştur.

Adnan Ötügen, aldığı davetle, Amerika kütüphanelerinde tetkikler yapmak üzere 30 Eylül 1953 tarihinde ABD'ye gitmiştir. Ötügen'in, ziyareti esnasında Kongre Kütüphanesi ile yaptığı mutabakat sonucu, Milli Kütüphane ile Amerikan Kongre Kütüphanesi arasında personel değişim programı başlamıştır. Thompson'un raporunda yer alan, kütüphane personelinin eğitim amaçlı Amerika'ya gönderilmesi hususu hükümet tarafından da kabul görmüştür. Türk kütüphaneciler, dönemin 4489 sayılı Kanunu kapsamında bilgi, görgü ve ihtisaslarını artırmak amacıyla Amerika, İngiltere, Almanya ve Irak'a gönderilmiştir (Türk Kütüphaneciliği, 1953, s. 76-78).

1953 yılı Cumhuriyet dönemi kütüphanecilik eğitimi açısından da önemli bir dönüm noktası olmuştur. Thompson'un raporunda Ankara ve/veya İstanbul şehirlerinde üniversite düzeyinde kütüphanecilik bölümünün açılması gerektiği yönündeki tavsiyesi karşılık bulmuştur. Rapordan bir sene sonra fakülte dekanı Prof. Dr. Akdes Nimet Kurat, dekan yardımcısı Prof. Dr. Afet İnan, dönemin Ankara Amerikan Kütüphanesi Müdürü Emily Dean Heilman'ın çabaları ve Ford Vakfının burs ve öğretim elemanı desteği ile Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesinde Kütüphanecilik Enstitüsü kurulmuştur (Subaşıoğlu & Tamdoğan, 2014, s. 589). Önce kürsü şeklinde teşkil eden bölüm daha sonra Profesörler Kurulunun kararıyla enstitü hâline getirilmiştir. Enstitüde kütüphanecilik eğitiminin başlamasıyla birlikte tıpkı personel değişimi programında olduğu gibi Ford Vakfının sağladığı kütüphanecilik bursuyla ABD ile öğrenci değişim programları da başlamıştır (Türk Kütüphaneciliği, 1954, s. 241-242).

1958 yılında "Çocuk Kütüphaneleri Yönetmeliği", 1959 yılında da "Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği" yayınlanmıştır (Baysal, 1973, s. 106). Yayın tarihi 1961 olan La Bibliotheque D'ecole Primaire adlı kitabın Türkçesi, "İlkokul Kütüphaneleri" adıyla 1962 yılında Behire Abacıoğlu'nun çevirisiyle UNESCO Türkiye Milli Komisyonu tarafından yayınlanmıştır. Yönetmelik sonrası konuyla ilgili bir yayının ortaya koyulması bu sürecin program ya da bir plan dâhilinde ilerlediğini göstermektedir.

1962 yılında Ford Vakfının malî desteğiyle Dewey Onlu Tasnif Sistemi ve Relatif İndeksinin 15. basımının Türkçe tercümesi yayınlanmıştır (Acaroğlu, 1975, s. 9). Prof. Dr. Nusret Hızır ve İkbâl Argon'un editörlük, Vedat Örs ve Abdülkadir Salgır'ın kontrol ve tashih görevini üstlendiği eserin tercüme ve kontrol ekibinde; Nusret Hızır, Abdülkadir Salgır, Dr. Nejat Bengül, Sadun Aren, Dr. Necat Erder, Orhan Turkey, Cahit Talas, Talât Özken, Hüsnü Cırtlı, Bahattin Baysal, Dr. Cemile Rota, Hamit Dereli, Vedat Kerem, Ömer Köşker, İrfan Dönmez, Mithat Fenmen ve Süheyl Beken yer almıştır (Dewey, 1962, s. iii).

1963 yılında Türkiye'de üniversite düzeyinde ikinci kütüphanecilik kürsüsü, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde kurulmuştur. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Kütüphane Komisyonu Başkanı Prof. Dr. Cavit Baysun'un, 14 Şubat 1963'te Fakülte Profesörler Kuruluna, kütüphanecilik kürsüsü kurulması önerisini getirmiş, kurul öneriyi 19 Şubat 1963 tarihli toplantısında değerlendirmiş ve onaylamıştır. Prof. Dr. Macit Gökberk'in Köln Kütüphanecilik Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Rudolf

Juchhoff ile Almanya'da yaptığı görüşmeler, İstanbul Üniversitesi Kütüphanecilik kürsüsünün temelini oluşturmuştur. 31 Ağustos 1964'te Prof. Dr. Rudolf Juchhoff Edebiyat Fakültesi'nde göreve başlamıştır. 1964-1965 ders yılı ile İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Kütüphanecilik Kürsüsü ilk öğrencilerinin eğitimi başlamıştır (Rukancı & Anameriç, 2017, s. 6).

1965 yılında dünyadaki sosyal ve fen bilimlerinin oluşturduğu bilgileri toplayarak, yurt içindeki araştırmacıların hizmetine sunmak amacıyla Türkiye Bilimsel ve Teknik Dokümantasyon Merkezi (TÜRDOK) kurulmuştur (Baysal, 1973, s. 108). TÜRDOK 1961 yılında yayınlanan *Modern Documentation and Information Practices* adlı kitabın 1972 yılında Türkçe tercümesini yayımlamıştır.

Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik ve Dokümantasyon Enstitüsünün temelleri Hacettepe Üniversitesi kuruluş yasası ile atılmıştır (Çakın, 1997, s. 7). Ankara Üniversitesi ile İstanbul Üniversitesinden sonra üçüncü Kütüphanecilik Enstitüsü 1972 yılının Ekim ayında Hacettepe Üniversitesinde bilim uzmanlığı programında 16 öğrenci ile eğitime başlamıştır. Enstitünün kurucusu İlhan Kum, 1952 yılında gittiği Kentucky Üniversitesi Kütüphanesinde kütüphanecilik görevi yapmış ve yüksek lisans eğitimi almıştır (Türk Kütüphaneciliği, 1953, s. 77). Enstitünün danışmanlığına Amerika Pittsburgh Üniversitesinden Thomas Minder getirilmiştir. Thomas Minder ile birlikte Dr. Benjamin Whitten, Nilüfer Tuncer, Berin U. Yurdadoğ, Phyllis Lepon Erdoğan ve Adil Artukoğlu'ndan oluşan öğretim görevlisi kadrosu kurulmuştur (Çakın, 1997, s. 8).

Kütüphanecilik Konulu Tercüme Kitaplar (1953-1974)

Kamu kurumlarının ve uluslararası kuruluşların destekleriyle kütüphanecilikle ilgili birçok kaynak dilimize tercüme edilmiştir. Bu çerçevede çalışma kapsamında 1953 ile 1974 yılları arasında tamamı batı dillerinden tercüme edilen 15 kütüphanecilik konulu tercüme kitap tespit edilmiştir:

Tablo.1 Dört Dilde Kütüphanecilik Terimleri Sözlüğü

Eser Orijinal Adı	Vocabularium Bibliothecarii	Çeviri Eser Adı	Dört Dilde Kütüphanecilik Terimleri Sözlüğü
Düzenleyen	Henri Lemaitre, Anthony Thompson	Çeviren	Leman Şenalp
Yayın Tarihi	1953	Yayın Tarihi	1959
Yayımlayan	UNESCO	Yayımlayan	Milli Kütüphane
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.2 Amerikan Kütüphanecilik Tecrübeleri: Kütüphanelerin Mazisi, Tipleri ve Kütüphanecilikte Bugünkü Davranış

Eser Orijinal Adı	Amerikan Kütüphanecilik Tecrübeleri: Kütüphanelerin Mazisi, Tipleri ve Kütüphanecilikte Bugünkü Davranış	Çeviri Eser Adı	Amerikan Kütüphanecilik Tecrübeleri: Kütüphanelerin Mazisi, Tipleri ve Kütüphanecilikte Bugünkü Davranış
Editör	Carl M. White (ed.)	Çeviren	Berin U. Yurdadoğ, İlhan Kum, Osman Ersoy*
Yayın Tarihi	1961	Yayın Tarihi	1961

Yayımlayan	Ankara Üniversitesi	Yayımlayan	Ankara Üniversitesi
Yayın Yeri	Ankara	Yayın Yeri	Ankara

*Eserde İngilizce olarak yazılan 3 metnin tercümesi yapılmıştır.

Tablo.3 Modern Kütüphaneciliğin Esasları

Eser Orijinal Adı	Modern Kütüphaneciliğin Esasları	Çeviri Eser Adı	Modern Kütüphaneciliğin Esasları
Editör	Carl M. White (ed.)	Çeviren	Berin U. Yurdadoğ, Osman Ersoy*
Yayın Tarihi	1961	Yayın Tarihi	1961
Yayımlayan	Ankara Üniversitesi	Yayımlayan	Ankara Üniversitesi
Yayın Yeri	Ankara	Yayın Yeri	Ankara

*Eserde İngilizce olarak yazılan 9 metnin tercümesi yapılmıştır.

Tablo.4 Dewey Onlu Tasnif ve Relatif Endeks (gg. 15. bsk.)

Eser Orijinal Adı	Decimal Classification: Standard 15th Edition	Çeviri Eser Adı	Dewey Onlu Tasnif ve Relatif Endeks (gg. 15. bsk.)
Düzenleyen	Melvil Dewey	Editörler	Nusret Hızır, İkbâl Argon
Yayın Tarihi	1951	Yayın Tarihi	1962
Yayımlayan	-	Yayımlayan	Milli Eğitim Bakanlığı
Yayın Yeri	New York	Yayın Yeri	İstanbul

Tablo.5 Yetişkinlerin Eğitiminde Halk Kütüphaneleri

Eser Orijinal Adı	Le Rôle des Bibliothèques Publiques Dans L'éducation des Adultes	Çeviri Eser Adı	Yetişkinlerin Eğitiminde Halk Kütüphaneleri
Yazar	Carl Thomsen, Edward Sydney, Miriam D. Tomkins	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan)
Yayın Tarihi	1950	Yayın Tarihi	1962
Yayımlayan	UNESCO	Yayımlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.6 İlkokul Kütüphaneleri

Eser Orijinal Adı	La Bibliotheque D'ecole Primaire	Çeviri Eser Adı	İlkokul Kütüphaneleri
Yazar	Mary Peacock Douglas	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan)
Yayın Tarihi	1961	Yayın Tarihi	1962
Yayınlayan	UNESCO	Yayınlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.7 Milli Kütüphaneler: Görevleri ve Sorunları

Eser Orijinal Adı	Taches et Problemes des Bibliothèques Nationales	Çeviri Eser Adı	Milli Kütüphaneler: Görevleri ve Sorunları
Yazar	Kollektif	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan)
Yayın Tarihi	1958	Yayın Tarihi	1963
Yayınlayan	UNESCO	Yayınlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.8 Halk Kütüphaneleri Yayma Faaliyetleri

Eser Orijinal Adı	Public Library Extension	Çeviri Eser Adı	Halk Kütüphaneleri Yayma Faaliyetleri
Yazar	Lionel R. McColvin	Çeviren	Berin U. Yurdadoğ
Yayın Tarihi	1949	Yayın Tarihi	1963
Yayınlayan	UNESCO	Yayınlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.9 Toplu Kataloglar: Örgütlenmeleri ve Çalışmaları

Eser Orijinal Adı	Les Catalogues Collectifs Organisation Et Fonctionnement	Çeviri Eser Adı	Toplu Kataloglar: Örgütlenmeleri ve Çalışmaları
Yazar	Leendert Brummel	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan)
Yayın Tarihi	1956	Yayın Tarihi	1963
Yayınlayan	UNESCO	Yayınlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.10 Çocuk Kütüphaneleri

Eser Orijinal Adı	Public Library Services for Children	Çeviri Eser Adı	Çocuk Kütüphaneleri
Yazar	Lionel R. McColvin	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan), Abdülkadir Salgır
Yayın Tarihi	1957	Yayın Tarihi	1963
Yayımlayan	UNESCO	Yayımlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo. 11 Halk Kütüphaneleri Binaları

Eser Orijinal Adı	Le Batiment D'une Petite Bibliotheque Publique	Çeviri Eser Adı	Halk Kütüphaneleri Binaları
Yazar	Hoyt R. Galvin, Martin Van Buren	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan)
Yayın Tarihi	1959	Yayın Tarihi	1963
Yayımlayan	UNESCO	Yayımlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.12 Küçük Bir Halk Kütüphanesinin Kurulması

Eser Orijinal Adı	L'organisation D'une Petite Bibliotheque Publique	Çeviri Eser Adı	Küçük Bir Halk Kütüphanesinin Kurulması
Yazar	Ingeborg Heintze	Çeviren	Muallâ Yaman
Yayın Tarihi	1963	Yayın Tarihi	1964
Yayımlayan	UNESCO	Yayımlayan	Milli Kütüphane
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.13 Kütüphanecilerin Yetişmesi

Eser Orijinal Adı	La Formation du Bibliothecaire	Çeviri Eser Adı	Kütüphanecilerin Yetişmesi
Yazar	J. Periam Danton	Çeviren	Behire Abacıoğlu (Balkan)
Yayın Tarihi	1950	Yayın Tarihi	1966
Yayımlayan	UNESCO	Yayımlayan	UNESCO Türkiye Milli Komisyonu
Yayın Yeri	Paris	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.14 Büyük Britanya ve İrlanda Kütüphanelerinde Şarka Ait Yazma Eserler Koleksiyonları (Genel Bilgi)

Eser Orijinal Adı	Oriental Manuscript Collections in the Libraries Great Britain and Ireland London	Çeviri Eser Adı	Büyük Britanya ve İrlanda Kütüphanelerinde Şarka Ait Yazma Eserler Koleksiyonları (Genel Bilgi)
Yazar	James Douglas Pearson	Çeviren	Şahap Nazmi Coşkunlar
Yayın Tarihi	1954	Yayın Tarihi	1969
Yayınlayan	Royal Asiatic Society	Yayınlayan	-
Yayın Yeri	Londra	Yayın Yeri	Ankara

Tablo.15 Modern Dokümantasyon ve Enformasyon İşlemleri

Eser Orijinal Adı	Modern Documentation and Information Practices	Çeviri Eser Adı	Modern Dokümantasyon ve Enformasyon İşlemleri
Yazar	Otto Frank, Edwin Holmstorm	Çeviren	Berin U. Yurdadoğ
Yayın Tarihi	1961	Yayın Tarihi	1972
Yayınlayan	International Federation for Documentation	Yayınlayan	TÜRDOK
Yayın Yeri	Brüksel	Yayın Yeri	Ankara

Çalışma kapsamında tespit edilen bütün çalışmalar batı dillerinden tercüme edilmiştir. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu, “Kütüphanecilik El Kitapları” serisiyle 9 adet kütüphanecilik konulu eserin yayınlanmasını desteklemiştir. Milli Kütüphane, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara Üniversitesi ve TÜRDOK gibi kurumlar da kütüphanecilik konulu tercüme eserlerin yayınlanmasına destek vermiştir. Bu süreçte, kitap tercümelerine katkıda bulunanlar arasında yurt dışına eğitime gönderilenlerin de yer alması dikkate değer bir husustur. Tercüme çalışmalarının literatürdeki eksikler tespit edilerek ihtiyaca yönelik olması bir plan doğrultusunda yapıldığını göstermektedir. Bu kitaplar dönemin eksiklikleri gidermek amacıyla ortaya konulan referans çalışmalar olarak değerlendirilebilir. Yıllara göre kütüphanecilik konulu tercüme kitap sayıları ise tablodaki gibidir (Atmaca, 2024, s. 41):

Tablo 16. Yıllara Göre Tercüme Kitap Sayıları

Yıl	Tercüme Kitap Sayısı	Yıl	Tercüme Kitap Sayısı
1953-1959	1	1965	0
1960	0	1966	1
1961	2	1967-1968	0
1962	3	1969	2
1963	4	1970-1971	0
1964	1	1972-1974	1

Değerlendirme

Türkiye’de kütüphanecilik alanında yapılan bazı çalışmalarla tercüme kitapların yayım tarihleri, söz konusu çalışmaları yapanlar ile tercüme kitaplar arasında bir etkileşim olduğunu göstermektedir. “İlkokul Kütüphaneleri” kitabının tercümesinden örnekle; Türkiye’de ilk olarak 1959 yılında “Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği” yayınlanmıştır (Baysal, 1973, s. 106). Yönetmelikte geçen bazı maddeler, kitapta ayrıntılarıyla işlenmiştir. Örneğin; Yönetmeliğin, “Okul kütüphanesi olarak müstakil bir yerin olması gerekir.” maddesi kitabın “Modern Bir İlköğretimde Kütüphanenin Yeri” başlıklı bölümde detaylarıyla ele alınmıştır. Yönetmeliğin başka bir maddesi “Okullarda Dewey tasnif sisteminin uygulanması istenmektedir” şeklindedir. Kitabın sonunda Dewey Onlu Sınıflandırma Sistemi’nin kısaltılmış versiyonu bulunmaktadır. Yönetmelik maddelerinin kitabın içeriğinde doğrudan ya da dolaylı olarak işlenmiş olması, 1962 yılında yayınlanan tercümenin yönetmeliği destekleyen bir kaynak olarak değerlendirilme olasılığını güçlendirmektedir (Atmaca, 2024, s. 72).

Türkiye’de 1948’de Milli Kütüphanenin ve 1955’te Bibliyografya Enstitüsünün kurulmasıyla birlikte, Milli Kütüphane hizmetlerinin genişletilmesi ve milli bibliyografyanın ileri seviyelere taşınması adına önemli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların, dönemin kütüphanecilerine rehberlik etmek ve Türkiye’yi uluslararası standartlarda temsil etmek amacıyla, çeşitlendirilmiş çalışmalar olduğu düşünülebilir. Burada karşımıza “Milli Milli Kütüphaneler: Görevleri ve Sorunları” tercümesi çıkmaktadır. Bu bağlamda, yabancı ülkelerin milli kütüphanelerinin işleyiş biçimleri, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerileri, dönemin kütüphanecilerinin çalışmalarına yön vermek açısından kitabın tercüme edilmesinde bir tercih nedeni olarak değerlendirilebilir (Atmaca, 2024, s. 72).

1961 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Planlama Kuruluna “Kütüphaneler Komitesi Raporu” sunulmuştur. VII. Milli Eğitim Şurası’nda kabul edilen rapor içeriğinde kütüphanecilikle ilgili pek çok konunun yanında toplu katalog oluşturma önerileri de yer almıştır. Rapor 10 yıllık plan ve çalışma programıyla birlikte sunulmuştur. Yeni anayasal düzen içerisinde, raporda yer alan konular ve toplu katalog oluşturmak için komitenin kanun beklentisi karşılıksız kalmıştır. 1963 yılında yayınlanan “Toplu Kataloglar: Örgütlenmeleri ve Çalışmaları” tercümesinin sonraki dönemlerde yapılması muhtemel toplu katalog çalışmalarına referans eser olma ihtimali, kitabın tercüme edilmesindeki tercih sebebi olarak düşünülebilir (Atmaca, 2024, s. 73).

Dönem içerisinde özellikle halk kütüphaneleri ve halk kütüphanelerini ilgilendiren konular üzerine yazılan kitapların tercüme edildiği görülmektedir. Bu durumu Devlet Planlama Teşkilatının kuruluşu sonrası 1963 yılıyla birlikte girilen planlı kalkınma döneminde, I., III. ve IV. Beş Yıllık Kalkınma Planlarındaki Türkiye’de kütüphane sayılarının artırılması hedefi ile ilişkilendirmek mümkündür. Ayrıca II. Beş Yıllık Kalkınma Planında kütüphanelerin rolü, gelişen dünya içinde sadece eğitim ve kültür alanlarıyla sınırlı kalmamakta, bilgi üretimi, araştırma ve geliştirme faaliyetlerine de katkı sağlama düşüncesi içerisinde değerlendirilmiştir. Ayrıca, kütüphanelerin, değişen bilgi ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına bu alandaki literatürü takip etme zorunlulukları ele alınmıştır. Genel bir değerlendirme yapıldığında, kalkınma planları içerisinde halk kütüphaneleri, başlangıçta toplumun geniş bir tabanına hizmet etme amacını taşıyan, eğitime destek veren kurumlar olarak tanımlanırken sonraki dönemlerde ise, kültür ve bilgiye erişimi destekleyen kurumlar olarak değerlendirilmiş ve sayılarının yetersizliği vurgulanmıştır (Rukancı & Anameriç, 2017, s. 73).

1960 sonrası yeni anayasal düzenin Türkiye’de hayata geçirilmesiyle birlikte, kütüphanelere yönelik en

kapsamlı girişim çalışmaları, 31 Ocak-17 Mart 1961 tarihleri arasında tamamlanarak Milli Eğitim Bakanlığı Planlama Kuruluna sunulmuş ve VII. Milli Eğitim Şurası'nda onaylanmış olan Kütüphaneler Komitesi Raporu'dur. Raporun içeriğinde milli kütüphane, umumi kütüphaneler, halk kütüphaneleri, okul kütüphaneleri, personel yetiştirme, kütüphaneler arası iş birliği, kütüphaneler kanunu, üniversite kütüphaneleri ve derleme kanunu gibi ana başlıklar altında yürütülen çalışmalar, ülkenin bu alanlardaki 10 yıllık plan ve programlarını oluşturmak adına gerçekleştirilmiştir (Rukancı & Anameriç, 2017, s. 76). Raporda ele alınan konuların, ilgili dönemde yayınlanan tercüme kitaplar ile örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda, dönemin kütüphaneler ve kütüphanecilik adına çalışmalar yapan tüm tüzel kurumlarının, Türk kütüphaneciliğinde tespit ettikleri eksikler; halk kütüphaneleri, okul kütüphaneleri, kütüphaneci yetiştirme, üniversite kütüphaneleri, kataloglar olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum 1953-1974 yılları arasında kütüphanecilik alanında yapılan kitap tercüme çalışmalarının tercih sebeplerini açıklamaktadır. Zira UNESCO Türkiye Milli Yayınları'nın "Kütüphanecilik Elkitapları" serisinin tamamında, dönemin Milli Kütüphane Müdürü ve UNESCO Türkiye Yönetim Kurulu Üyesi Adnan Ötügen kitapların tercüme edilmesindeki amacın bu doğrultuda olduğunu şu sözlerle belirtmiştir (Atmaca, 2024, s. 74):

"Modern anlamdaki kütüphaneciliğin memleketimize girişi çok yenidir. 15-20 yıllık bir mazisi olmasına rağmen Türkiye'de modern kütüphanecilik bu kısa devre içerisinde birçok eser vermiştir: Milli Kütüphanenin ve Bibliyografya Enstitüsünün kuruluşu, kütüphanecilik öğretiminin üniversiteye girişi, yeni bir kütüphaneci neslinin yetişmesi, kütüphanecilik derneklerinin kuruluşu, ilk kütüphanecilik meslek dergisinin yayınlanması, memleket kütüphanelerinde modern zihniyetin uyanışı ve bu müesseselerden bir kısmının yepyeni bir hüviyet kazanmaları hep bu devreye rastlar.

Yine bu devre içerisinde kütüphanecilikle ilgili bir hayli yayım da yapılmıştır. Bunlar arasında bibliyografyalar büyük yekûn tutmaktadır. Fakat itiraf etmek gerekir ki bütün bu hareketlere uygun ölçüde, kütüphanecilik mesleğine veya tekniğine ait belli başlı elkitaplarının yayını mümkün olamamıştır. Halbuki yeni yetişen kütüphaneci neslinin elinde bu kabil eserleri buldurmamız mutlak zarurettir. Bence bu hizmet, birinci planda Ankara Üniversitesi Kütüphanecilik Enstitüsüne ve Türk Kütüphaneciler Derneğine düşer. Kütüphanecilikte ileri gitmiş memleketlerde her yıl bu meslekle ilgili yüzlerce eser neşrolunmaktadır. Bunların en lüzumlularının biran evvel Türkçeye çevrilmesi ve bastırılması gerekmektedir."

Tercüme kitapların Türk kütüphaneciliğine etkileri hususunda, Adnan Ötügen'e benzer bir görüşü "Modern Kütüphaneciliğin Esasları" ve "Amerikan Kütüphanecilik Tecrübeleri" kitaplarının editörü Prof. Dr. Carl M. White kitapların önsözünde şu şekilde ifade etmiştir (Atmaca, 2024, s. 75):

"Birçok ülkelerde kütüphaneler üniversite eğitime tabi olmalarına rağmen bunun tarihçesi eskiye gitmez. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi 1954-1955 yılında bir Kütüphanecilik bölümü kurmakla bu alanda iyi bir önderlik yapmıştır. Bu Enstitünün kuruluşu üzerinden yeteri kadar zaman geçince ve bunun sosyal bir ihtiyaç olduğu anlaşılınca da Fakülte bunu kürsü haline getirmiştir.

Kürsünün ilk sorumluluğu çeşitli akademik konularda geniş bir genel eğitim kazanmış yüksek kabiliyette gençler yetiştirmek ve bunun yanı sıra bunlara kütüphaneciliğin temel ilkelerini öğretmektir. İkinci sorumluluğu ise, ilim adamları, devlet idarecileri ve halkla birleşerek Türkiye için kütüphane hizmetlerini geliştirmektir. Kürsünün bu ikinci sorumluluğu ile ilgili olarak yapması gerekli iş ise araştırma, telif ve tercüme neşriyat yoluyla kütüphanecilik ilmi disiplinini geliştirmektir. Kuvvetli bir kütüphanecilik literatürüne, bir yandan eğitim ve öğretim, öte yandan üniversite ve toplum içinde çalışan kütüphanecilere yardım bakımından ihtiyaç vardır; çünkü Türkiye'nin bu alanda olup biten, düşünülen bütün işlerde lider olarak gördüğü insanlar bu kütüphanecilerdir. Suyun asıl seviyesinin üstüne çıkarılması ne ise, kütüphanecilik tecrübeleri istenilen standardın altında olan bir milletin bu standardı yükseltmesi de odur. Yalnız bu standard, kütüphaneciliğin nazariyesini ve felsefesini bilen insanlar olmadıkça hiçbir zaman yükselmez. Kütüphanecilik meselelerinin aydınlatılması işinin entelektüel çevrelerde ivedilikle düşünüldüğü bir anda bunları yerine getirmemek sorumluluğu bırakmak olacaktır."

Bu dönemde kütüphanecilik alanında yapılan kitap tercüme çalışmalarının belirli bir plan dâhilinde icra edildiği söylenebilir. Söz konusu dönemde ülkenin okuryazarlık oranını artırma hedefine ulaşmak için toplumu

kütüphanelere yönlendirme yolu tercih edilmiştir. Dönem için kitaba erişim şartları düşünüldüğünde bu tercih, rasyonel bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Tercüme edilen kitaplar için, kütüphanelerin ve kütüphanecilerin eksik olduğu noktalara yönelik konu seçimleri yapıldığı görülmektedir. Bu bütünlük bize, kütüphane kullanım oranlarının arttırılması için kütüphanelerin daha verimli hizmet veren kurumlar hâline getirilmek istendiğini açıklamaktadır. Bunu sağlamak için ise farklı milletlerin kütüphanecilik uygulamalarına hâkim yeni nesil kütüphaneciler yetiştirmek yoluna gidilmiştir. Planlama doğrultusunda tercüme edilen kitapların, kütüphanelere doğrudan etki ettiklerini ileri sürebilmek için elde yeterli veri olmamasına karşın, dönem içerisinde kütüphane sayılarındaki yukarı yönlü ivme bazı ipuçları vermektedir.

Sonuç

Çalışma kapsamında kütüphanecilik alanında tespit edilen 15 tercüme kitap nicelik olarak sınırlı sayıya işaret etse de nitelik olarak yayımlandıkları dönemin kütüphanecilik literatürü için önem arz etmektedir. Bu kitaplar, kütüphanecilik alanında o dönemdeki öncelikli konulara yönelik bir odaklanmanın ve belirli bir stratejinin tezahürü olarak değerlendirilebilir. Kitapların büyük bir kısmının yayımlandığı 1961-1966 yılları arasında özellikle halk kütüphaneleri ve halk kütüphaneleriyle bağlantılı konuların ağırlıklı olarak tercih edilmesi, aynı dönemin kalkınma planlarında vurgulanan halk kütüphanelerinin sayılarını arttırmak isteği ile doğru orantılıdır. Bu dönem, Türkiye'nin kalkınma stratejilerini yönlendiren ve kültürel gelişmeye vurgu yapan planlarla şekillenmiştir. Yapılan kitap tercümelemlerindeki bu özel tercih ile ülkedeki halk kütüphanelerinin önemine ve bu kütüphanelerin halka daha etkili bir şekilde hizmet vermesi gerekliliğine dikkat çekmek istenmiştir. Kalkınma planları, geniş kitlelere hitap eden kültürel kurumların sayısını arttırmayı ve bu kurumların toplumun bilgi ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde yanıt vermesini hedeflemiştir. Bu dönemdeki kitap tercümelemlerinin içeriği, halk kütüphanelerine ve genel olarak halkın bilgi ihtiyacına odaklanarak, toplumun kültürel gelişimine katkıda bulunma amacını taşımış olabilir. Bu bağlamda, tercüme edilen kitapların seçimi, geniş kitlelere yönelik eğitim, kültür ve bilgiye erişim fırsatlarını arttırmayı hedefleyen bir stratejinin yansıması olarak değerlendirilebilir. Halk kütüphanelerine vurgu, bu dönemde kültürel ve bilimsel bilgiye erişimin demokratikleşmesini destekleme amacını yansıtmaktadır. Bu çerçevede, yapılan kitap tercümelemlerinin özellikle halkın geniş kesimlerine hitap etmesi ve kütüphane kaynaklarını daha kapsamlı hale getirmesi beklenmiştir. Bu, aynı zamanda kültürel zenginliğin toplumun tüm katmanlarına ulaşmasına yönelik bir çabanın bir parçası olarak da değerlendirilebilir.

Bu dönemde tercüme edilen 15 kitabın incelenmesi sonucunda, Şahap Nazmi Coşkunlar tarafından tercüme edilen “Büyük Britanya ve İrlanda Kütüphanelerinde Şarka Ait Yazma Eserler Koleksiyonları (Genel Bilgi)” kitabı hariç, 14 kitabın tercüme sürecinde kamu kurumlarının aktif bir şekilde yer aldığı görülmektedir. UNESCO Türkiye, Ankara Üniversitesi, Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Kütüphane ve TÜRDOK gibi önemli kuruluşlar, bu tercüme projelerine kurumsal olarak katkıda bulunmuşlardır. Kitap tercümelemlerinde kamu kurumlarının bu kadar etkin bir rol oynamış olması, Türkiye'nin o dönemdeki kültürel ve bilimsel politikalarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. UNESCO Türkiye'nin 9 kitapla katkı sağlamış olması, uluslararası düzeyde kültür ve bilim alanlarında iş birliği ve entegrasyon çabalarına işaret etmektedir. Ankara Üniversitesinin 2 kitapla bu sürece dâhil olması ise üniversitelerin kütüphanecilik literatürüne ve akademik gelişmelere olan katkısını vurgular. Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Kütüphane ve TÜRDOK'un da tercüme süreçlerine katılımı, Türkiye'deki eğitim ve kültürel kaynakların çeşitlendirilmesi amacını yansıtmaktadır. Bu kurumlar, ulusal çapta eğitim ve kültür politikalarının etkin bir şekilde destekçisi olarak öne çıkmıştır. Kurumsal katkılar, kitap tercümelemlerinin sadece dil açısından değil, aynı zamanda içerik ve konu açısından da belirli bir odak ve stratejiye sahip

olduğunu, kamu kurumlarının bu süreçte aktif rol alması ise tercüme edilen eserlerin Türkiye'nin bilim, kültür ve eğitim hedefleriyle uyumlu bir şekilde seçilip yayımlandığını göstermektedir. Söz konusu kurumlar kitap tercüme süreçlerini desteklerken, kitapların basım-yayım maliyetleri, UNESCO, Ford Vakfı, Amerikan Haberler Merkezi gibi yabancı menşeli kurumlar tarafından karşılanmıştır. Bu durum kültür faaliyetlerine ayrılan bütçenin sınırlı olduğunu düşündürmektedir (Atmaca, 2024, s. 81).

Çalışma kapsamında, tercüme yayınlanmasında etkili olan uluslararası desteklerin varlığını anlamak amacıyla yapılan araştırmada, ilk kütüphanecilik bölümünün kuruluşu incelemiş ve bu bağlamda elde edilen bulgular, çalışmayı destekleyici nitelikte olmuştur. Özellikle, Ford Vakfının ilk kütüphanecilik bölümünün kuruluşu sürecinde sağladığı destek, bu bağlamda belirgin bir rol oynamıştır. Ford Vakfının maddi katkıları, kütüphanecilik alanında uzman yetiştirilmesi ve bu uzmanların kütüphane hizmetlerinde etkili bir şekilde görev almasını sağlama amacını taşımıştır. Ayrıca kitapların yayımlanmasındaki destekler incelendiğinde UNESCO ve Amerikan Haberler Merkezi gibi uluslararası kurumların sağladığı yardımların belirleyici olduğu görülmüştür.

Nihai olarak, 1953-1974 yılları arasında gerçekleştirilen çabalar, halk kütüphanelerinin yaygınlaştırılması, kütüphanecilik uygulamalarının çeşitlendirilmesi, toplumun kitaplara erişiminin kolaylaştırılması, topluma okuma alışkanlığı kazandırarak kültür seviyesinin artırılması, modern kütüphanecilerin yetiştirilmesi, kütüphanecilik alanındaki gelişmeleri uluslararası standartlara uygun bir şekilde takip edilmesi hedefleriyle kütüphanecilik alanında kitap tercümelerinin yapıldığı sonucuna varılmıştır. Bu çerçevede yapılan kitap tercüme hem bilgiye erişimi kolaylaştırmış hem de kütüphanecilerin modern uygulamalara uyum sağlamalarına yardımcı olmuştur.

Kaynakça

- Atmaca, İ. (2024). *Kütüphanecilik alanında yapılan kitap tercümelemlerinin değerlendirilmesi ve Türk kütüphaneciliğine etkileri (1953-1974)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Aysal, N. & Arslan L. (2021). "Siyasal ve kültürel diplomasi sarmalında Türk-Amerikan ilişkilerinin gelişimi: Fulbright Programı Anlaşması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(42), ss. 5999-6024.
- Baysal, J. (1973). "Cumhuriyet döneminde Türk kütüphaneciliğinin gelişmesi". *Cumhuriyetin 50. Yılına Armağan*, Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Çakın, İ. (1997). "25. Yılında Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü". *Kütüphanecilik Bölümü 25. Yıla Armağan*. Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü, Ankara.
- Dewey, J. (1952). *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. Millî Eğitim Basımevi.
- Dewey, M. (1962) *Dewey onlu tasnif ve relatif endeks = Dewey decimal classification and relative index*. Milli Eğitim İstanbul Basımevi, İstanbul.
- Gürsel, N. (1983). *Uygurluk ve çeviri*. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi. 2, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Haberler. (1953). TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 2(1), ss. 76-100.
- Haberler. (1954). TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 3(2), ss. 240-259.
- Haberler. (1962). TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(1-2), ss. 59-64.
- Haberler. (1965). TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(1-2), ss. 65-70.
- Haberler. (1965).TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 14(3-4), ss. 61-80.
- Haberler. (1968).TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), ss. 61-68.
- Haberler. (1970).TK Yayın Kurulu. "Haberler". *Türk Kütüphaneciliği*, 19(3), ss. 210-215.
- Hacettepe Üniversitesi. Prof. Dr. İlhan Kum. Erişim tarihi: 08.09.2024. <https://bby.hacettepe.edu.tr/ilhankum.php>
- Kayaoğlu, T. (2017) *Türkiyede tercüme müesseseleri*. Kitabevi, İstanbul.
- Kocaman, A. (1993) "Çeviri, çeviri eleştirisi ve dilbilim". *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4, ss. 1-4.
- Kuran, N. P. (1993). *Kültürlerarası iletişim aracı olarak çeviri: Ingeborg Bachmann'ın Das Dreißigste Jahr adlı öyküsünün Türkçe ve İngilizce çevirileri üzerinde bir eleştiri denemesi*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, İ. (2000). *Tarihsel süreçte çeviri*. Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Sakarya.
- Rukancı, F. & Anameriç, H. (2017). "Belgelerle Türk Kütüphanecilik tarihi (1960-1980): Retrospektif bir değerlendirme (II)". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), ss. 71-95.
- Sefercioğlu, N. (1972) "1972'nin getirdikleri". *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), ss. 1-4.
- Soysal, Ö. (1963). "Kütüphanecilik meselelerimiz ve UNESCO". *Türk Kütüphaneciliği*, 12(1-2), ss. 67-69.
- Subaşıoğlu, F., & Gürdal Tamdoğan O. (2014) "Ankara Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü'nün kuruluş öyküsü". *Türk Kütüphaneciliği*, 28(4), ss.583-621.
- Tahir Gürçağlar, Ş.(2018). *Türkiye'de çevirinin politikası ve poetikası: 1923-1960*. Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul
- Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe Sözlük. Erişim tarihi: 08.08.2024.
- Yazıcı, M (2004). *Çeviri etkinliği*, Multilingual, İstanbul.
- White, C. M. (1961). *Amerikan Kütüphanecilik tecrübeleri*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya

Fakültesi, Ankara.

White, C. M. (1961). *Modern kütüphaneciliğin esasları: Birleşik Amerika Devletleri, İngiltere, Batı Almanya ve Danimarka'da kütüphanecilik nazariye ve tatbikatının özeti. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ankara.*

22. 2018 MEB Ortaöğretim Müzik Öğretim Programında Yer Alan Türk Müziği İçeriklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri¹

Emre İLHAN² & Türker EROL³

APA: İlhan, E. & Erol, T. (2024). 2018 MEB Ortaöğretim Müzik Öğretim Programında Yer Alan Türk Müziği İçeriklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 435-460. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058888>

Öz

Bu çalışma, Erzincan ilinde görev yapan tüm ortaöğretim müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, 2018 yılında güncellenmiş ve mevcut olarak kullanılan ortaöğretim müzik öğretim programının Türk müziği içeriklerinin uygulanabilirliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Erzincan ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 9 müzik öğretmenin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış, verileri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara uygulanmıştır. Katılımcılara halihazırda kullanılan öğretim programı ve bu programda yer alan Türk müziği içerikleriyle ilgili 17 soru sorulmuş, sorular alt problemlere göre sınıflandırılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu ve Türk müziğine ilgi göstermedikleri, müzik öğretmenlerinin Türk müziği konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğu ve Türk müziği kazanımlarını anlatırken zorluk yaşadıkları, müzik dersinin tüm sınıflarda işlenmemesinin programın uygulanmasında sorunlar yarattığı ve Türk müziği kazanımlarını uygularken fiziki ortam ile materyallerin yetersiz olduğuna dair sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına vermiş olduğu cevaplardan yola çıkarak, ortaöğretim programının Türk müziği içeriklerinin uygulanabilir olmadığı tespit edilmiştir.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Eğitimi Bilim Dalında çalışılan "2018 MEB Ortaöğretim Müzik Öğretim Programında Yer Alan Türk Müziği İçeriklerinin Uygulanabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri (Erzincan İli Örneği)" isimli yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

Etik İzni: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 29.04.2024 tarihli, E-50704946-100-420951 sayılı kararlar etik izni verilmiştir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 9

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058888>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² YL Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, Müzik Eğitimi Bilim Dalı (Sivas, Türkiye) / Sivas, Cumhuriyet University, Institute of Education Sciences, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education (Sivas, Türkiye), **eposta:** ilhanemre88@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0009-2772-6470> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossref Funder ID:** 501100002966

³ Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği ABD (Sivas, Türkiye) / Sivas, Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Teaching, (Sivas, Türkiye), **eposta:** terol@cumhuriyet.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9746-8934> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossref Funder ID:** 501100002966

Anahtar kelimeler: Müzik öğretim programı, Öğretmen görüşü, Türk müziği, Kazanım.

Teacher Opinions on The Applicability of Turkish Music Contents in The 2018 MEB Secondary Education Music Course Curriculum⁴

Abstract

This study aims to evaluate the applicability of the Turkish music content within the updated and currently used secondary education music curriculum of 2018, based on the opinions of secondary education music teachers working in Erzincan province. The study group includes the opinions of 9 music teachers from secondary education institutions in Erzincan province, affiliated with the Ministry of National Education, during the 2023-2024 academic year. The study was designed using qualitative research methods. A semi-structured interview form, created by the researcher, was used as the data collection tool and administered to the participants. A total of 17 questions related to the currently used curriculum and the Turkish music content within this program were asked to the participants. The questions were categorized according to sub-problems. Content analysis was used to analyze the data, and frequency and percentage values were provided. Based on the obtained data, it was determined that the preparedness levels of students were insufficient, students showed no interest in Turkish music, music teachers' knowledge of Turkish music was inadequate, music teachers faced difficulties in explaining the Turkish music achievements included in the program, the fact that music lessons are not taught in every class created problems in implementing the program, and physical environment and materials were inadequate when applying the achievements. Based on the responses of the teachers to the interview questions, it was concluded that the Turkish music content in the current secondary education curriculum is not applicable.

Keywords: Music curriculum, teacher opinion, Turkish music, lesson achievements.

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography. This article was produced within the scope of the master's thesis titled "Teachers' Views on the Applicability of Turkish Music Contents in the 2018 MEB Secondary Education Music Curriculum (Erzincan Province Example)", which was studied at the Music Education Department of Sivas Cumhuriyet University, Institute of Educational Sciences.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

Ethics Statement: Ethical permission was granted by Sivas Cumhuriyet University Ethics Commission with the decision dated 29.04.2024 and numbered E-50704946-100-420951.

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 12.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058888>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1.Giriş

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma varsayımlarına yer verilmiştir.

Toplumdan topluma farklı özellikler barındırmasına rağmen, seslerin belirli kurallar çerçevesinde oluşturulduktan sonra bireyin duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, içerisinde bilimselliği de barındıran sanat dalına müzik denir. Başka bir ifadeyle: "Müzik, duygu, düşünce, tasarım ve izlenimleri sesler ve ses kaynaklarının katkısıyla, belli olguları, belli amaç ve yöntemlerle, belli bir güzellik anlayışıyla ifade eden bir bütündür" (Say, 2005:358).

Türk müziği Farabi'den günümüze kadar süregelen Türklerin yaşamış olduğu coğrafyalarda belli bir ses sistemi olan ve kendine özgü bir stili bulunan musikiyi anlatmaktadır (Tura, 1988:31).

Eğitim, bireyin davranışlarının kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik bir değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Bireyin müzikal davranışlar edinme süreci, müzik eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Bir eğitim sürecinde verimli, planlı, kaliteli ve izlenebilir sonuçlar elde edebilmek için öğretim planlarının olması gerekmektedir. Bu sebeple ülkemizde müzik eğitimi veren kurumlarda müzik öğretim planları kullanılmaktadır. Bireylere müzikal davranışların kazandırılması için müzik öğretim planlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda uygulanan müzik eğitiminde ortak bir müzik kültürü oluşturmak için Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış olan müzik öğretim programları kullanılmaktadır (Kırcıoğlu, 2011:6).

Ortaöğretim müzik dersi programları incelendiğinde Cumhuriyet döneminden itibaren pek çok değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu program son olarak 2018 yılında güncellenmiştir. Öğretim programındaki değişikliklerin başarıya ulaşabilmesi için programı uygulayıcı rolündeki öğretmenlerin bu değişiklikleri anlaması, kabul etmesi ve bu programı dersin işleyişinde kullanmaları gerekir (Kalin, J. & Zuljan, M.V. 2007). Ülkemizde yeni öğretim programlarının uygulanması sürecinde yaşanan sorunlar incelendiğinde programın öğrenci ve öğretmene getirmiş olduğu yeni görevlerin yeteri derecede anlaşılmadığı gözlemlenmiştir (Bıkmaz, 2006:101).

Bu çalışmada 2018 yılında güncellenen ortaöğretim müzik öğretim programının Türk müziği içerikleri incelenmiş olup, programda yer alan Türk müziği ile alakalı kazanım ve içeriklerin uygulanabilirliği görüşme yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak Ortaöğretim Müzik Öğretim Programında var olma ihtimali bulunan eksiklikler, sınıf düzeyi olarak Türk müziği ile alakalı olan kazanımlar ve bu kazanımların uygulanabilirliği hakkında yorum ve eleştiriler yapılmış ve programda yer alan Türk müziği içeriklerinin öğretim sürecindeki etkisi tespit edilmiştir.

1.1. Problem durumu

Araştırmanın problemi "Ortaöğretimde görev yapan müzik öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen müzik dersi öğretim programının Türk müziği içeriklerinin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri nelerdir?" olarak tanımlanmıştır.

1.1.1. Araştırmanın alt problemleri

Öğretmenlerin, 2018 Müzik Öğretim Programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin, 2018 Müzik Öğretim Programında yer alan Türk müziği içerikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin, 2018 Müzik Öğretim Programının Türk müziği konusunda öngördüğü yeterliliğe sahip olma durumları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin, 2018 Müzik Öğretim Programındaki Türk müziği konularının gerektirdiği hazır bulunuşluğa sahip olma durumu ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin 2018 Müzik Öğretim Programındaki Türk müziği içeriklerine karşı ilgi, istek ve tutumları nasıldır?

2018 Müzik Öğretim Programındaki Türk müziği kazanımlarını uygularken derslik ve materyal yeterliliği durumu nasıldır?

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı 2018 yılında güncellenen ortaöğretim müzik dersi programının içeriğinde yer alan 9.10.11. ve 12. sınıftaki Türk müziği ile alakalı olan kazanım ve içeriklerin belirlenip, öğretmen görüşleri alınarak uygulanabilirliğini tespit etmektir. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilerle güncel olarak kullanılan ortaöğretim müzik öğretim programındaki Türk müziği içeriklerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir.

Araştırmada 2018 yılında güncellenen ortaöğretim müzik dersi öğretim programındaki Türk müziği içeriklerindeki değişikliklerin uygulamasında karşılaşılan sorunların tespit edilerek bununla ilgili araştırma yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı yapılan literatür taramasında 2018 ortaöğretim müzik dersi öğretim programının Türk müziği içeriklerinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Güncellenen bir öğretim programında yapılan değişikliklerin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin bilinmesi programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede önem arz etmektedir. Bu çalışma, müzik öğretim programının daha işlevsel hale getirilmesine katkı sağlayabileceği düşüncesiyle yapılmıştır. Bundan dolayı literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen verilerin bundan sonra yapılabilecek olan benzer çalışmalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırma sınırlılıkları

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Erzincan ilinde ortaöğretimde görev yapan kadrolu müzik öğretmenlerinin görüşleri ile, 2018 Müzik öğretim programında yer alan Türk müziği içerikleri ve bu içerikler ile bağlantılı olan görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.4. Araştırma varsayımları

Bu araştırmada izlenen yöntemin araştırmanın amacı ve konusuna uygun olduğu, veri toplama araçlarının güvenilir ve yeterli olduğu, Erzincan ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin evreni temsil ettiği, görüşüne başvuru müzik öğretmenlerinin görüşme sorularına vermiş olduğu cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

2. Kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile alakalı olarak tanımlar, açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim ve öğretim

Eğitim bireylerin doğumundan başlayarak yaşamı boyunca sürekli devam eden bir kavramdır (Çeçen, 2019). İnsanların eğitimi yaşam boyu devam ettiği için, eğitimi tanımlarken ayrıntılı bir şekilde tanımlamak gerekir (Çeçen, 2019). Eğitim kavramı formal ve informal eğitim olarak tanımlanabilir.

Formal eğitim; Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak, istendik bir değişim meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Bir eğitimin formal olabilmesi için belli bir sürecin sonunda davranış değişikliği olması, bireyin kendi yaşantısı yoluyla gerçekleşmesi, eğitim yoluyla istendik davranışlar geliştirmesi ve eğitimin kasıtlı ve planlı olması gerekir (Erden, 2011:14). Bu davranış değişiklikleri yaşam içerisinde herhangi bir amaç ve planlı olmadan gelişigüzel olarak kültürlenme yoluyla gerçekleşiyorsa bu da informal eğitim olarak tanımlanabilir (Görgen, 2012:5). Ancak formal eğitim ile informal eğitimi kesin sınırlarla belirgin bir şekilde birbirinden ayırmamak gerekir. Bireyin eğitimi rastlantısal bir yapıdan planlı bir yapıya doğru ilerliyorsa bu eğitimin formelleştiğinin göstergesidir (Erden,2011:15).

Öğretim ise okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerinin tümüne denir. Öğretim sürecinde yapılacak etkinliklerin tümü önceden planlanıp bu plan çerçevesinde yürütüldüğünden dolayı öğretim profesyonel bir iştir (Erden,2011:19).

2.1. Eğitim ve öğretim programı

Eğitim programı bireyde istenen yönde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla yapılacak olan etkinliklerin tümünü belirten planlardır (Erden,2011:19). Formal eğitimin bir programa dayalı olarak dizayn edilmesi bu eğitimin amaca ulaşabilmesini sağladığından dolayı, alan gözetmeksizin planlanan eğitimlerin, eğitim öğretim planlarının olması gerekir (Çeçen,2019).

Eğitim programının kapsamında bulunan öğretim programı ise; belirlenmiş bir sistemin içerisindeki bilgilerin tasarlanmasıyla oluşmaktadır (Varış,1996:14). Öğretim programı, bireyin okulda ya da okulun dışında kazandırılması planlanan etkinliklerin tümüdür (Demirel 2011: 6). Başka bir ifadeyle öğretim programı, çoğunlukla çeşitli bilgi kaynaklarından oluşan, bazı okullarda ise genellikle beceri ve uygulamaya yönelik bilgilerin ön planda olduğu eğitim programının amacına yönelik uygulanan planlanmış programdır (Küçükahmet,2005).

2.2. Müzik ve Türk müziği

Müzik, bireyin duygu ve düşüncelerini ses aracılığıyla, belirlenen amaç ve yöntemleri kullanarak hoş bir anlayışla ifade eden bir sanattır (Say, 2005:358). Başka bir ifadeyle müzik; seslerin ahenkli olarak birleştirilmesiyle meydana getirilen fonetik bir sanat dalıdır (Çeçen,2019:7). Tarih boyunca bireyin kendisini anlatma yollarından biri olan müzik; kültür ve sanat dallarının vazgeçilmez bir unsurudur (Çeçen, 2019:7).

Türk müziği Türklerin işitsel, kinestetik, analitik zekâ, yetenek ve becerileri ile kendi toplumu içerisinde yüzyıllardır geniş bir alanda, temas ettiği farklı topluluklarla etkileşim yoluyla oluşturduğu kendine has

musikisi olarak tanımlanmaktadır (Çeçen, 2019:11). Başka bir ifadeyle Türk müziği; Farabi'den günümüze kadar süregelen Türklerin yaşamış olduğu coğrafyalarda belli bir ses sistemi olan ve kendine özgü bir stili bulunan musikidir (Tura, 1988:31).

2.5. Müzik eğitimi, öğretimi ve müzik öğretim programları

Müzik eğitimi; çocukluk çağından itibaren bireylere müzik alanı ile ilgili belli davranışlar kazandırarak davranış ve becerileri geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Say,2005:536).

Müzik öğretimi; öğrenciyi çevresindeki unsurlarla bağlantı kurmasını sağlayarak davranışlarında müzikle ilgili olarak istenilen değişimi ortaya çıkarma sürecidir (Uçan 1997:62).

Müzik eğitimini belli bir plan ve yöntem kullanarak amaca yönelik uygulayabilmek için öğretim planlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretim planları, öğretim ve öğrenim süreçlerinin planlı, verimli ve daha etkili olması bakımından önem arz etmektedir. Müzik öğretimi sürecini uygulayacak olan eğitmenin rehberi, amacına yönelik ve tasarısı olan müzik öğretim planlarıdır (Çeçen, 2019:8).

Ortaöğretim müzik programları incelendiğinde Cumhuriyet döneminden itibaren pek çok değişikliğe uğradığı görülmektedir. Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programı son olarak 2018 yılında güncellenmiştir. Güncellenen bu programda öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenme yoluyla müziği sevmesi, müzikten haz almalarının sağlanması, müzik eğitimi yoluyla kendilerini ve çevrelerini tanımaları ve estetik bakış açılarının oluşturulmasında Müzik Dersi Öğretim Programının önemli bir yer tuttuğundan bahsedilmektedir (MEB 2018:12). Ayrıca programda öğrencilerin millî ve manevi değerlerini benimsemiş, evrensel değerlere saygılı, kendi müzik kültürünü ve dünya müzik kültürlerini tanıyan, müzik teknolojisini kullanabilen, estetik bakış açısına sahip, özgüven sahibi bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018:12). Bu bakımdan programda Türk müziği ve kültürüne yönelik kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konularına göre yapılan çalışmaların literatürde benzer ve farklı özellikleri bulunan makale ve tez çalışmaları mevcuttur.

Güven, A.K. ve Çelenk, K. (2020), "Müzik Öğretmenleri Görüşleri Doğrultusunda 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme" adlı makale çalışmada, öğretmen görüşleri alınarak 2018 müzik öğretim programında yer alan 8. sınıf kazanımları anket soruları haline getirilerek kazanımların hedeflerine ulaşma durumunu tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma 2020 yılında ülkemizin 7 bölgesinde görev yapan 413 müzik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada müzik öğrenme alanlarından "Müziksel Algı ve Bilgilenme" ve "Müziksel Yaratıcılık" alanlarının uygulanabilir olmadığı "Dinleme ve Söyleme" ve "Müzik Kültürü" alanlarının ise kısmen uygulanabilir olduğu sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca Türk müziği eserlerinin seslendirilmesi, makamsal yapı, Türk topluluklarının müzik kültürü ve Türk müziği biçimleri konularının uygulanabilir olmadığı tespit edilmiştir.

Başka bir çalışmada ise Zaman, Ç. ve Şen, Ü.S. (2019) "Ortaokul Müzik Dersi Programında Yer Alan Makamsal Kazanımların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı makale çalışmada, ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan makamsal kazanımların öğretmen görüşüne göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar'a bağlı

ortaokullarda görev yapan 30 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan görüşme formu sonucunda, ortaokulda görev yapan müzik öğretmenlerinin makamlara ait bilgilerinin yetersiz olduğu, makam konularını öğrencilere aktarmakta sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin makamlar konusunda zorlandıkları, lisans eğitiminde bireysel enstrümanı Türk müziği enstrümanı olan müzik öğretmenlerinin makam konularında problem yaşamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin makamlar konusunda programın işlevsel olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Koca, Ş. (2013) "Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" adlı makale çalışmasında, nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılarak ortaöğretim müzik dersi öğretim programının müzik öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2011 yılında mersin ilinde görev yapan 50 müzik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretim programının fazla ayrıntılı olması, öğretmen kılavuz kitabının olmaması, kazanımların öğrenci seviyelerinin üstünde olması, ölçme ve değerlendirme formlarının uygulanabilir olmaması gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Başka bir çalışmada ise Köroğlu, G. (2013), "İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Müzik Dersi Öğretmenlerinin 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar" adlı tez çalışmasında, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan müzik öğretmenlerinin bağlam, girdi, süreç ve ürün program değerlendirme modeli kullanılarak 2006 müzik öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014 yılında Antalya ili merkez ilçelerinde ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan 14 müzik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada temel bilgiler konusunda programın yetersiz olduğu, kazanımlarda yer alan konuların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, öğretmenlerin donanım eksikliği yaşadığı, ders süresinin yetersiz olduğu, kazanımlara yönelik etkinliklerin yeterli olduğu ve programda öğrencilerin ilgisini çeken bilgi ve şarkılara yer verilmediği tespit edilmiştir.

Varış, Y.A. ve Cesur D. (2012), "Ortaöğretim Müzik Dersinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı makale çalışmasında, nitel araştırma deseni kullanılarak ortaöğretim kurumlarındaki müzik dersinin işlevselliğinin öğretmen görüşlerine dayalı düşünceleri ve karşılaşılan problemlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 2012 yılında Samsun ilinin merkez ilçeleri olan Atakum, İlkadım ve Canik ilçelerinde görev yapan 21 öğretmenden tesadüfi olarak seçilen 11 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada müzik ders saatinin, fiziki ortam ve donanımın yetersiz olduğu, öğrencilerde alt yapı eksikliğinin olduğunu, öğrencilerin müzik dersine yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri, genel olarak programın uygulanabilir olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Arıcı, İ. (2011), "2006 İlköğretim Müzik Programının Uzman ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi" adlı doktora tezi çalışmasında, genel tarama modeli kullanılarak 2006 İlköğretim Müzik Öğretim Programının uygulanabilir olup olmadığını amaçlanmıştır. Araştırma 2011 yılında İstanbul iline bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan 131 öğretmen ve 3 uzman ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşme formu sonucunda öğretmenlerin öğretim programı hakkında genellikle olumlu görüşlerinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca programın uygulama yeterliklerinin olumsuz yönde olduğu, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumunun ve fiziki ortam ile araç gereç yeterliklerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmalar doğrultusunda, ortaöğretim müzik dersi öğretim programında Türk müziği ile ilgili kazanımlar ve içerikler detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve bu içeriklerin uygulanabilir olup olmadığı sınımlanmıştır. Bundan yola çıkarak literatüre Ortaöğretim Müzik Eğitim Programının Türk müziği

içeriklerinin uygulanabilirliği hakkında katkılar sunulabilecektir. Bu çalışma, ortaöğretim müzik dersi öğretim programındaki Türk müziği içeriklerinin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleriyle incelenmesi bakımından yapılan diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın deseni

Bir araştırmada verilerin toplandıktan sonra elde edilen bilgilerin araştırma probleminin çözümüne katkı sunması gerekir (Çeçen, 2019:19). Araştırmacılar genellikle araştırma konusuyla bağlantılı olan araştırmaları inceler, literatürü gözden geçirir ve araştırmasına gerekli olan bilgileri eklerler (Kıral,2020:3).

Nitel araştırma yöntemlerinde; gözlem, görüşme vb. veri toplama tekniklerini kullanarak, daha önceden belirlenmiş olan konu, durum ya da olay incelenir (Koroğlu,2013:27). Görüşme; bireyin duygu, düşünce, tutum, tecrübe ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili olan bir tekniktir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007). Görüşme tekniği yoluyla araştırılan konu hakkında bireyin deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi gözlenemeyen bilgilere ulaşılması beklenir (Karataş, 2017).

Çalışmamızda 2018 yılında güncellenen ve günümüzde de uygulanan ortaöğretim müzik dersi öğretim programına yönelik, 9.10.11. ve 12. sınıftaki Türk müziği içeriklerinin uygulanabilir olup olmadığının tespiti için nitel araştırma deseni ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme sonunda elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanıp yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimsek, 2013,228).

Bu çalışmanın problem ve alt problem cümlelerinden yola çıkarak görüşme formu hazırlanmış ve öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmadaki amaç, müzik öğretim programında yer alan Türk müziği içeriklerinin uygulanabilir olup olmadığını belirlemektir.

3.2. Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye’de MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan müzik öğretmenleri oluşturacaktır. Evrenden yola çıkarak örneklemimizi ise Erzincan ilinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 9 müzik öğretmeni oluşturacaktır.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Kişi sayısı (f)	Yüzde %
Kadın	1	11,11
Erkek	8	88,88
Yaş		
20-30	1	11,11
31-40	5	55,55

40+	3	33,33
Mezun olunan okul		
Eğitim fakültesi	7	77,77
Devlet konservatuarı	2	22,22
Mesleki kıdem		
1-10 yıl	3	33,33
11-20 yıl	5	55,55
21 ve üzeri	1	11,11
Eğitim durumları		
Lisans	9	100
Yüksek lisans	0	0
Doktora	0	0
Kariyer basamağı		
Öğretmen	2	22,22
Uzman öğretmen	7	77,77
Baş öğretmen	0	0

3.3. Veri toplama süreci

Bilgi kaynağına ulaşıp belirgin sonuçlar ortaya koymak için; nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme tekniği çoğu araştırmacı tarafından önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir. Bu araştırmada kullanılan bilgi kaynakları M.E.B Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sisteminin internet sitesinde yayınlanan Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programında yer alan Türk müziği ile alakalı kazanımlar incelendikten sonra bu kazanımların öğretim sürecinde uygulanabilirliğini ölçen 6 demografik bilgi ve başlık altında kategorize edilmiş 17 açık uçlu sorulardan hazırlanmış ‘‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’’ ile oluşturulmuştur. Öğretim programı incelemesi araştırmalarında genellikle öğretmen görüşlerine yer verilip görüşme tekniği kullanıldığı için bu tekniğin uygun olduğu tespit edilmiştir. Görüşme formunun geçerli ve güvenilir olabilmesi için görüşme soruları soru havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulup, gerekli dönütler alındıktan sonra araştırma konusuna en uygun olan görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşmeye katılacak olan öğretmenlerden 2 öğretmene ön görüşme formu uygulandıktan sonra görüşme formunun araştırmaya uygun olduğu belirlenip diğer öğretmenlere de görüşme formları uygulanmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde verileri toplama sürecinin verimli olması için görüşmeler öğretmenlerden izin alındıktan sonra ses kaydına alınıp önemli olan kısımlarında ise notlar alınmıştır. Görüşme yapılan öğretmenin kişisel bilgileri gizli tutulup, öğretmenler kodlama şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmada görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde numaralandırma yöntemiyle belirtilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin ders saatleri dışında müsaitlik durumuna göre belirlenmiştir. Görüşmeler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Erzincan ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenleriyle yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir ve yaklaşık olarak 45 dakika sürmüştür.

3.4. Verilerin analizi

Görüşme tekniğinin kullanılmasındaki amaç, bu tekniğin var olan bir programın uygulanabilir olup olmadığını somut bir şekilde ortaya çıkarmasıdır. Görüşme tekniğini kullanarak araştırmada seçilen bir

kazanım teması hakkında uzman görüşü alınarak programın eksik yönleri ortaya çıkarılabilecektir. Verilerin analizi için "kategorisel analiz" türündeki içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak nitel çözümleme verileriyle elde edilen bulguların sonucunda veriler yorumlanıp tablo haline getirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formundaki sorulara SPSS Statistics 21 programında Cronbach Alpha güvenilirlik testi uygulanmış ve analiz edilmiştir. Görüşme formundaki soruların güvenilirlik katsayısı 0,654 olduğu ve testin oldukça güvenilir olduğu görülmüştür.

4. Bulgular ve yorum

Bu bölümde araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen cevaplara yönelik olarak bulgu ve yorumlardan bahsedilecektir.

4.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular

Tablo 2. Müzik Öğretmenlerinin Güncellenen Ortaöğretim Programı Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Programın güncel halini beğenmedim	5	55,5
Programın güncel halini beğendim ancak kazanımların sadeleştirilmesi gerekir	4	44,4
Programın güncel halini beğendim	-	-
Toplam	9	100

Tablo 2'nin incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerine 2018 yılında güncellenen ortaöğretim müzik öğretim programı hakkındaki düşünceleri sorulmuş olup, öğretmenlerin %55,6'sının (5 kişi) güncellenen öğretim programını beğenmediği, %44,4'ünün (4 kişi) programı beğendiği ancak bazı nedenlerden ötürü kazanımların sadeleştirilmesi gerektiğini düşündüğü ve güncellenen öğretim programını tamamen beğenen öğretmen bulunmadığı görülmüştür. Programın sadeleştirilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin gerekçeleri "öğrenci hazır bulunuşluğunun yetersiz oluşu", "kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olmaması", "programın enstrüman eğitimini içermemesi", "Türk müziği konularında öğretmen yeterliliklerinin az oluşu", "kazanımların soyut konulardan oluşması", "ders sayısının yetersiz oluşu", "öğrencilerin dikkati çekmeyen kazanımların olması" olarak tespit edilmiştir.

Örnek verecek olursak; öğrenci hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğunu düşünen Ö1, "2018 yılında ortaöğretim müzik öğretim programında yapılan güncelleme ile Türk müziğinin müfredat içerisinde daha fazla yer alması beklentimiz karşılanmış oldu. Ancak yapılan bu güncellemede müzik derslerinde hazır bulunuşluk seviyesinin göz önünde bulundurulmadığını düşünüyorum. Programın güncellenmesi olumlu bir karardı fakat uygulanabilirliği konusunda ciddi problemlerinin olduğunu düşünüyorum" şeklinde görüşünü belirtirken, kazanımların soyut konulardan oluştuğunu düşünen Ö2 ise, "Kazanımların azaltılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü genellikle soyut konuların olduğu bir alan olan müzik dersinde içeriklerin çok fazla olduğunu ve uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Kazanımlar anlatılsa bile öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini düşünüyorum" demiş, programın uygulanabilir olması için ders sayısının artırılması gerektiğini düşünen Ö4 ise, "2018 yılında güncellenen müzik programıyla ilgili olumlu düşüncelerim var; özellikle Türk müziği konularına daha fazla yer verilmesi gerçekten güzel oldu. Ancak Türk müziği kazanımlarının derinlemesine öğretilmesi için ders sayısının artırılmasının gerektiğini düşünüyorum" diyerek görüşlerini belirtmiştir.

Tablo 3. Müzik Öğretmenlerinin Programı Uygularken Yaşamış Olduğu Sorunlar ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrenci hazır bulunuşluğunu yetersiz olması	8	40
Müzik dersinin ortak ders olması	6	30
Öğrencilerin müzik dersine ilgi duymaması	4	20
Öğrenci ve velilerin müzik dersine karşı olumsuz tutumu	2	10
Toplam	20	100

*Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya birden çok cevap vermişlerdir.

Tablo 3'ün incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin programı uygularken karşılaştıkları sorunlara dair elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin %88,88'inin (8 kişi) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğunu, %66,66'sının (6 kişi) müzik dersinin ortak ders olması nedeniyle tüm sınıflarda işlenmemesinin dersin sürekliliğini olumsuz etkilediğini, %44,44'ünün (4 kişi) öğrencilerin müzik dersine ilgisiz davrandığını ve %22,22'sinin (2 kişi) öğrenci ve velilerin müziğe karşı olumsuz tutum sergilediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda sıralanmıştır:

"En büyük sorun öğrencilerdeki alt yapı eksikliği yani hazır bulunuşluğunun son derece yetersiz olmasıdır. Maalesef öğrenciler ilkokul ve ortaokulda müzikle ilgili kazanımları kavramadan ortaöğretime geliyorlar. Bu durum da müzik eğitimin temelden başlamamıza sebep oluyor" Ö7,

"Öğrencilerin Türk müziğine yönelik alt yapısının olmayışı kazanımların doğru bir şekilde uygulanmamasına sebep oluyor" Ö2,

"Öğrenciler ortaöğretime geldiklerinde genellikle temel müzik bilgilerini öğrenmeden geliyorlar. Bu durumda dersin programa göre işlenmesini olumsuz olarak etkiliyor. Öğrencilere ilkokul ve ortaokul seviyesindeki temel müzik bilgilerini öğretip daha sonra Türk müziği konularına geçmeye çalıştığımızda ciddi zaman kaybı oluyor ve öğrenciler programın kazanımlarını tam olarak öğrenemiyor" Ö4,

"Aslında en büyük sorun programı uygulayamamak. Bunun sebeplerine gelecek olursak: Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz oluşu, müzik dersinin ortaöğretimde seçmeli oluşu, öğrencilerin müzik dersine karşı olumsuz bir bakış açısının olması, öğrencilerin tamamen sınav odaklı olmasından dolayı müzik dersinin işine yaramayacağı düşüncesi ve bu yüzden ilgi ve isteksiz oluşları programı uygularken sorun oluşturuyor" Ö5,

"Bazı öğrenci ve velilerin müziğe karşı olumsuz bir tutum sergilemesinden dolayı öğrenciler müzik dersine katılmak istemiyor. Eğitim öğretim yılına başlarken öncelikle bu olumsuz tutumu kırmaya çalışıyorum. Bu durum da ciddi zaman kaybı yaşıyor. Böyle olunca kazanımları yetiştirmekte zorlanıyorum" Ö8,

Tablo 4. Müzik Öğretmenlerinin Müzik Ders Saatinin Yeterli Olma Durumu ile İlgili Görüşleri

Görüşler	f	%
Ders saati yetersizdir	5	55,55
Ders saati yeterlidir	4	44,44
Toplam	9	100

Tablo 4'ün incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %55,55'inin (5 kişi) müzik ders saatinin yetersiz olduğunu, %44,44'ünün (4 kişi) ise ders saatlerinin yeterli olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin bu konu ile alakalı görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

"Hayır, ortaöğretim kurumlarında müzik derslerinin saatlerinin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Bu sadece ortaöğretimde değil, anasınıfından başlayarak tüm eğitim dönemlerinde müzik derslerine daha fazla zaman ayrılması ve bu derslere müzik öğretmenlerinin girmesi gerektiğini savunuyorum. Müzik eğitiminin, toplum için son derece gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum" Ö1,

"Çalıştığım kurum müzik alanında özel bir eğitim veren bir okul değil. Genel liselerde öğrenciler için haftada iki saat müzik dersinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak dersin seçmeli oluşu ve her sınıf kademesinde olmayışı öğrencilerin altyapısını oluşturmakta ve eğitimin sürekliliği konusunda problemler oluşturabiliyor" Ö2,

"Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum ancak ders saatinden ziyade ortaöğretimde müzik dersinin seçmeli değil de zorunlu ders olarak tüm sınıflarda okutulması gerektiğini düşünüyorum. Toplumun çok yönlü gelişebilmesi için sanat ve spor alanlarına önem verilip bu alanların desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum" Ö3,

"Ben müzik ders saatinin arttırılmasından ziyade ayrı bir ders olarak sanat tarihi dersinin de olması gerektiğini düşünüyorum. Dersin ortak ders olması sebebiyle her sınıfta olmaması ciddi sorunlar ortaya çıkarıyor. Örneğin 9. ve 10. sınıfta müzik eğitimi almayan öğrencileri tanımıyorum 11. sınıfa geldiklerinde de ciddi öğrenme eksiklikleri olduğu için temelden eğitime vermeye çalışıyorum. Öğrenciler 12. sınıfa geçtiği zaman zaten sınav odaklı oldukları için müzik dersinden uzaklaşıyorlar. Müzik dersinin ortak ders değil de tüm sınıflarda zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum" Ö6.

4.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular

Tablo 5. Müzik Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Türk Müziği Tarihi İçerikleri Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Programdaki Türk müziği tarihi içeriklerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum	5	55,55
Programdaki Türk müziği tarihi içeriklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum	4	44,44
Toplam	9	100

Tablo 5'in incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %55,55'inin (5 kişi) programda yer alan Türk

müziği tarihi içeriklerinin yetersiz olduğunu, %44,44'ünün (4 kişi) ise bu içeriklerin yeterli olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Bu konu hakkında öğretmenlerin düşüncelerinden bazıları şöyledir;

"Programda yer alan Türk müziği tarihi içeriklerinde bazı kazanım eksiklikleri bulunmaktadır. Özellikle Türklerin Orta Asya kökenlerine dayanan müzik kültürünü anlatan kazanımların yetersiz olduğunu söyleyebilirim" Ö1,

"Türk müziği tarihi içeriklerinin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle ilk Türk devletlerinde müzik kültürünün etkisi, siyasal, askeri ve sosyal yaşamda müziğin etkisi ile alakalı olarak fazla içeriğin olmadığını gözlemledim. Bu konuların detaylandırılıp İslamiyet'ten önceki Hun, Kök Türk ve Uygur devletlerinde müziğin ne kadar önemli olduğuna dair kazanımlara yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum" Ö8,

"Türk müziği tarihine daha fazla yer verilmesinden memnun olduğumu belirtmek isterim. Öğretmenlik kariyerimde, güncellenen programdan önce kullandığımız programda özellikle Türk müziği tarihiyle ilgili içeriklerin yetersiz oluşu önemli bir problemdi. Türk müzik tarihi içeriklerinin artırılmasının öğrencilerin kendi kültürlerini tanıması açısından son derece önemli olduğunu düşünüyorum" Ö4,

"Aslında müzik tarihi konularındaki içeriklerin yeterli ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Ancak öğrencilerin hazır bulunuşlukları çok düşük olduğu için bu içerikleri maalesef uygulayamıyorum" Ö7.

Tablo 6. Müzik Öğretmenlerinin Dinleme-Söyleme Öğrenme Alanlarındaki İçerikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Programdaki Dinleme-Söyleme öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum	9	100
Programdaki Dinleme-Söyleme öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum	-	-
Toplam	9	100

Tablo 6'nın incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %100'ünün (9 kişi) programda yer alan Dinleme-Söyleme öğrenme alanındaki içeriklerin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşündüğü belirtilmiştir. Müzik öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Ortaöğretim müzik dersi programında dinleme söyleme öğrenme alanında yer alan içeriklerin genellikle uygulanabilir olduğunu ve programın güçlü yönünün bu alan olduğunu düşünüyorum. Ancak dinleme ve söyleme alanında yer alan eserlerin daha bilindik eserlerden seçilmiş olmasının öğrencilerin ilgisini daha çok arttırabileceğini düşünüyorum" Ö1,

"Evet dinleme ve söyleme alanındaki içeriklerin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum" Ö6,

"Programda yer alan dinleme söyleme alanlarındaki içeriklerin yeterli ve kısmen uygulanabilir olduğunu düşünüyorum" Ö7.

Tablo 7. Müzik Öğretmenlerinin Müziksel Algı Öğrenme Alanlarındaki İçerikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Programdaki Müziksel algı öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum	5	55,55
Programdaki Müziksel algı öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum	4	44,44
Toplam	9	100

Tablo 7'nin incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %55,55'inin (5 kişi) programda yer alan Müziksel Algı öğrenme alanındaki içeriklerin yeterli ve uygulanabilir olmadığını düşündüğü, %44,44'ünün (4 kişi) ise bu içeriklerin yeterli ve uygulanabilir olduğunu ifade ettiği belirtilmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu alanla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Müziksel algı konusunda Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Türk müziği konusunda teorik olarak öğrencilerin temel konuların öğretilmesi gereken kazanımlar programda yer almaktadır" Ö2,

"Müziksel algı öğrenme alanındaki içeriklerin daha basite indirgenerek sadeleştirilmesi gerekir" Ö5,

"Müziksel algı içeriklerinin kısmen arttırılması gerektiğini düşünüyorum" Ö6,

"Programdaki müziksel algı içeriklerinin daha temel konulardan alınması gerektiğini düşünüyorum" Ö7,

"Öğrencilerin hazır bulunuşluğu yetersiz olduğu için müziksel algı kazanımlarının daha temel konulara odaklanması gerektiğini düşünüyorum" Ö9.

Tablo 8. Müzik Öğretmenlerinin Müziksel Yaratıcılık Öğrenme Alanlarındaki İçerikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Programdaki Müziksel yaratıcılık öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum	9	100
Programdaki Müziksel yaratıcılık öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum	-	-
Toplam	9	100

Tablo 8'in incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %100'ünün (9 kişi) programda yer alan Müziksel Algı öğrenme alanındaki içeriklerin yetersiz ve uygulanabilir olmadığını ifade ettiği görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin bu alanla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Müziksel yaratıcılıkla alakalı olan kazanımların birçoğunda yazılım programlarına ve elektronik cihazlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı müziksel yaratıcılık ile ilgili kazanımların verimli işlenebilmesi için bakanlık tarafından gerekli elektronik cihaz ve programların okullara temin edilmesi gerekir" Ö3,

"Müzik öğretiminde müziksel yaratıcılıkla ilgili kazanımları kavrayabilmeleri için öğrencilerin nota, ritim ve armoni bilgilerinin belli bir seviyede olması gerekir. Öğrencilerin müzikle ilgili teknolojiyi"

kullanma becerilerini geliştirebilmeleri için ise pratik yapabilecekleri ve donanımın bulunduğu ortamlar sağlanmalıdır. Bu sebeplerden dolayı müziksel yaratıcılıkla alakalı içeriklerin uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum" Ö6,

"Programda yer alan müziksel yaratıcılıkla alakalı kazanımların neredeyse tamamının temel müzik bilgisi olmadan yapılmasının mümkün olmadığını düşünüyorum. Okulumuzdaki öğrencilerin büyük çoğunluğunun da ortaöğretime hazır gelmedikleri için bu kazanımların uygulanabilir olmadığını düşünüyorum" Ö8.

Tablo 9. Müzik Öğretmenlerinin Müzik Kültürü Öğrenme Alanlarındaki İçerikler Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Programdaki müzik kültürü öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum	5	55,55
Programdaki müzik kültürü öğrenme alanlarında yer alan Türk müziği içeriklerinin yeterli ve uygulanabilir olmadığını düşünmüyorum	4	44,44
Toplam	9	100

Tablo 9'un incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %55,55'inin (5 kişi) programda yer alan müzik kültürü öğrenme alanındaki içeriklerin yeterli ve uygulanabilir olduğunu ifade ettiği, %44,44'ünün (4 kişi) ise bu içeriklerin yetersiz ve uygulanabilir olmadığını belirttiği gözlemlenmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu alanla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Türk müziği kültürünün geniş ve zengin bir geçmişi ve çeşitliliği bulunmaktadır. Bu kültürün öğretilmesinde öğrencilere müzik tarihi, makamları, usulleri, çalgıları ve önemli ozan ve bestecileri hakkında bilgiler verilmesi önemlidir. Böylece, öğrencilere müziğin sadece bir sanat dalı değil, aynı zamanda kültürel bir miras olduğu öğretilir. Güncellenen programda genellikle bu özelliklere dikkat edildiğini gözlemledim. Ben müzik kültürü ile alakalı içeriklerin uygulanabilir olduğunu düşünüyorum" Ö1,

"Programda yer alan Türk müziği içerikleri sadeleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hazır bulunuşluk, ilgi istek ve tutumlardan dolayı bu içerikleri uygulamakta zorluklar yaşanabiliyor. Popüler müzik kültürü öğrencileri Türk müziğinden uzaklaştırdığı için Türk müziği maalesef öğrencilere pek anlam ifade etmiyor. Ayrıca Türk müziği içeriklerinin uygulanabilir olması için programda Türk müziği enstrümanlarının eğitiminin temel düzeyde alınması gerektiğini düşünüyorum" Ö3,

"Müzik kültürü alanında Türk müziği içeriklerinin yeterli olmadığını ve uygulanamayacağını düşünüyorum" Ö8.

Tablo 10. Müzik Öğretmenlerinin Türk Müziği Kazanımlarında Teorik Konuların Yerine Dinleme ve Söyleme Alanına Daha Fazla Yer Verilmesi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Türk müziği eğitimi sırasında, teorik altyapının oluşturulmasının ardından dinleme ve söyleme alanına geçilmesi gerektiğini düşünüyorum	5	55,55
Türk müziği eğitimi sırasında, dinleme ve söyleme alanının daha yoğun bir şekilde kullanılmasının gerektiğini düşünüyorum	4	44,44

Toplam

9

100

Tablo 10'un incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %55,55'inin (5 kişi) Türk müziği eğitimi sırasında teorik altyapı oluşturulduktan sonra dinleme ve söyleme alanına geçilmesi gerektiğini, %44,44'ünün (4 kişi) ise fazla teorik bilgi verilmeden dinleme ve söyleme alanının daha yoğun bir şekilde kullanılması gerektiğini belirttiği görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Müzik dersinde dinleme ve söyleme üzerine odaklanmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Bir konuyu doğru şekilde anlamak ve ifade etmek için teorik bilgilerin de öğrenilmesi gerektiğine inanıyorum. Öğrencilere, müziği sadece şarkı söyleyip geçirilen bir ders olarak algılamamaları gerektiğini, müziğin bilimsel temellerinin olduğunu bu nedenle, öğrencilerin müziği sadece şarkı söylemekle sınırlı görmemeleri ve derinlemesine öğrenmelerinin gerektiğini düşünüyorum" Ö1,

"Öğrencilerimiz müzik dersinde dinleme ve söyleme kısmından zevk alıyorlar, ancak bu pratiklerin temelinde teorik bilgi olması gerektiğini düşünüyorum. Teorik eğitim aşırı detaya inilmeden, temel seviyede ve öğrencilerin anlayabileceği bir düzeyde verilmelidir. Örneğin, bir türkü söylediklerinde bu türkünün teorik temellerini anlamaları, müziği daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olabilir ve ileride müziğe olan ilgilerini artırabilir" Ö2,

"Öğrenciler hazır bulunuşluk anlamında yetersiz oldukları için anlatılan teorik konuları anlamlandırmada büyük problem yaşıyorlar. Bu yüzden dinleme ve söyleme alanları kullanılarak dersler daha verimli işlenebiliyor ve programda bu alana daha çok yer verilmesinin doğru olduğunu düşünüyorum" Ö3.

4.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik bulgular

Tablo 11. Müzik Öğretmenlerinin Türk Müziği Alanındaki Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Türk müziği alanında eksik yönlerim olduğunu düşünüyorum	5	55,55
Türk müziği alanında eksik yönlerim olduğunu düşünmüyorum	4	44,44
Toplam	9	100

Tablo 11'in incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %55,55'inin (5 kişi) Türk müziği alanında eksik yönlerinin olduğunu belirttiği, %44,44'ünün (4 kişi) ise bu alanda eksik yönlerinin olmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Müzik öğretmeni olarak Türk müziğine büyük ilgi duyuyorum. Özellikle usuller ve makamlar konusunda bireysel araştırmalar yapıp öğrenmeye çalışıyorum. Bağlama çalmam ve Türk müziği icra etmemle birlikte hem pratikte hem de teoride bazı eksikliklerim olduğunu düşünüyorum. Örneğin, usul konusunda bazı zorluklar yaşadığımı ve Türk müziği ses sistemi hakkında anlamakta güçlük çektiğim bilgiler olduğunu düşünüyorum" Ö2,

"Kesinlikle eksik yönlerimin olduğunu düşünüyorum. Çünkü lisans eğitimimizde Türk müziği konusunda yeterli düzeyde eğitim almadığımızı düşünüyorum. Üniversite programlarında bu yönde güncellenme yapıldığını bilmekle beraber Türk müziğinin öğretimi konusunda lisans programlarında daha işlevsel bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum" Ö4, "Ortaöğretim müfredatında yer alan konuların Türk müziği ile alakalı kısmında eksikliğin olduğunu düşünmüyorum" Ö5,

"Ana enstrümanım Türk müziği enstrümanı olduğu için eksik yönümün olduğunu düşünmüyorum" Ö9.

Tablo 12. Müzik Öğretmenlerinin Türk Müziğini Anlatırken Zorlandığı Konular Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Türk müziğini konularını anlatırken makamlar konusunda zorlanıyorum	7	43,75
Türk müziğini konularını anlatırken usuller konusunda zorlanıyorum	6	37,50
Türk müziği konularını anlatırken Türk müziği ses sistemini anlatırken zorlanıyorum	1	6,25
Türk müziği konularını anlatırken zorlandığım herhangi bir konu yoktur	2	12,50
Toplam	16	100

*Görüşmeye katılan öğretmenler bu soruya birden çok cevap vermişlerdir.

Tablo 12'nin incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %77,77'sinin (7 kişi) Türk müziğinde yer alan makamlar konusunu anlatırken zorlandığı, %66,66'sının (6 kişi) Türk müziğinde yer alan usuller konusunu anlatırken zorlandığı, %11,11'inin (1 kişi) Türk müziği ses sistemini anlatırken zorlandığı, ve %22,22'sinin (2 kişi) ise Türk müziği konularını anlatırken zorlanmadığı belirtilmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Öğrencilere makam konularını anlatırken ve Türk müziğindeki ses sistemini açıklarken zorlanıyorum. Bu konular soyut olduğu için öğrencilerin anlaması güç olabiliyor. Ayrıca, bu konuların alanı müzik olmayan öğrenciler için zorlayıcı olduğunu düşünüyorum" Ö2,

"Evet mesela makam ve usuller konusunu anlatırken gerçekten çok zorlanıyorum. Çünkü müzik yeteneği, müziksel algısı ve müziksel alt yapısı olmayan bir öğrencinin bu konuları anlayıp uygulamasının gerçekten çok zor olduğunu düşünüyorum" Ö5

"Makamlar ve usuller konusunu anlatırken gerçekten zorlanıyorum. Bildiğin ayırt edebildiğim makamlar tabii ki var ancak tam olarak bu konulara hâkim olmadığım için anlatırken zorlandığım zamanlar oluyor" Ö6,

"Türk müziği ile alakalı konularını anlatırken zorlandığım herhangi bir konu yoktur" Ö3.

Tablo 13. Müzik Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Almış Olduğu Türk Müziği Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Lisans eğitimimde Türk müziği alanında yeteri derecede eğitim aldığımı düşünmüyorum	6	66,66

Lisans eğitimimde Türk müziği alanında yeteri derecede eğitim aldığımı düşünüyorum	3	33,33
Toplam	9	100

Tablo 13'ün incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %66,66'sı (6 kişi) Türk müziği alanında yeteri derecede eğitim almadığını, %33,33'ü (3 kişi) Türk müziği alanında yeteri derecede eğitim aldığını belirtmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Türk müziği alanında yeterli derecede eğitim aldığımı düşünmüyorum. Çünkü lisans eğitimi aldığımız dönemde lisans programımızın büyük bölümü batı müziği eğitimine yönelikti" Ö5,

"Lisans eğitimimde süre olarak Türk müziği ile alakalı derslerin yetersiz olduğunu düşünüyorum" Ö8,

"Hayır kesinlikle yeterli derecede eğitim aldığımı düşünmüyorum" Ö4,

"Evet, konservatuar mezunu olduğum için Türk müziği konusunda yeteri derecede eğitim aldığımı düşünüyorum" Ö3,

"Evet, lisans eğitimimizde Türk müziğine yönelik çok yoğun olmasa da öğretmenlikte kullanabileceğim kadar eğitim aldığımı düşünüyorum" Ö7.

Tablo 14. Müzik Öğretmenlerinin Türk Müziği Alanında Hizmet İçi Eğitim Alma Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Müzik öğretmenlerinin Türk müziği alanında hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiğini düşünüyorum	8	88,88
Müzik öğretmenlerinin Türk müziği alanında hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiğini düşünmüyorum	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 14'ün incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %88,88'i (8 kişi) müzik öğretmenlerinin Türk müziği alanında hizmet içi eğitim alması gerektiğini, %11,11'i (1 kişi) müzik öğretmenlerinin Türk müziği alanında hizmet içi eğitim almasına gerek olmadığını belirtmiştir. Müzik öğretmenlerinin bu konu hakkındaki görüşlerinden bazıları şunlardır;

"Evet kesinlikle bu konuda hizmet içi eğitime tabi tutulması öğretmen yeterlikleri konusunda çok iyi sonuçlar verebilir. Öğretmenler olarak eksik yönlerimizi hizmet içi eğitimlerle desteklememiz gerektiğini düşünüyorum. Bundan dolayı şu an görev yapan mevcut müzik öğretmenlerinin Türk müziğiyle alakalı konularda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve bu eksikliklerinde hizmet içi eğitimlerle tamamlanabileceğini düşünüyorum" Ö1,

"Kesinlikle öğretmenlerin eksik olduğu yönlerde hizmet içi eğitime tabi tutulması gerektiğini düşünüyorum. Türk müziği konusunda birçok müzik öğretmenin eksik olduğu yönlerden bir tanesi. Ancak bu konuda verilebilecek eğitimlerin de işlevsel bir şekilde olması gerektiğini düşünüyorum" Ö4,

"Müzik öğretmenleri Türk müziği konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır. Türk müziği anlamında donanımlı müzik öğretmenine nadir rastladım. Bu anlamda kesinlikle Türk müziğinin

temel konularının öğretmenlere kavratmanın çok önemli olduğunu düşünüyorum" Ö9,

"Müzik öğretmenlerinin bu konuda hizmet içi eğitime katılması gerektiğini düşünmüyorum. Öğretmen olarak atanmış her müzik öğretmenin Türk müziği konularını anlatabileceğini düşünüyorum" Ö3.

4.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik bulgular

Tablo 15. Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Türk Müziği konusundaki Hazır Bulunuşlukları Üzerine Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin Türk müziği konusunda hazır bulunuşluklarının yeterli olduğunu düşünmüyorum	9	100
Öğrencilerin Türk müziği konusunda hazır bulunuşluklarının yeterli olduğunu düşünüyorum	-	-
Toplam	9	100

Tablo 15'in incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %100'ünün (9 kişi) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri çok farklı. Önceki kademelerde müziğe ilgi duyup yönlendirilen öğrencilerin dışında kalan öğrencilerin büyük çoğunluğu ortaöğretime maalesef hazırlıksız geliyor. Bu durumda ortaöğretim programını işlemekte ciddi problemler oluşturuyor" Ö3,

"Öğrencilerin Türk müziği olarak hazır bulunuşluk seviyeleri yok denecek kadar az. Öğrencilerin ilkokuldan itibaren Türk müziği ile alakalı olarak seviyelerine uygun şekilde temellerinin oluşturulması gerektiğini düşünüyorum" Ö4,

"Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesi oldukça düşük. Neredeyse Türk müziği adına hiçbir şey bilmiyorlar. Nadir de olsa nota bilgisi olan öğrenciler var ancak okulun genelinin hazır bulunuşluk seviyesi yetersiz" Ö6.

4.5. Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik bulgular

Tablo 16. Müzik Öğretmenlerinin Öğrencilerin Türk Müziğine Karşı İlgisi, İstek ve Tutumları Üzerine Görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilerin Türk müziği konularına ilgi duymadıkları, isteksiz oldukları ve olumsuz bir tutum sergilediklerini düşünüyorum	8	88,88
Öğrencilerin Türk müziği konularına ilgi duyduğu, istekli olduğu ve olumlu bir tutum sergilediğini düşünüyorum	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 16'nın incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %88,88'i (8 kişi) öğrencilerin Türk müziğine ilgi duymadıklarını, bu konuları öğrenmeye isteksiz olduklarını ve Türk müziği konularına karşı olumsuz bir tutum sergilediklerini, %11,11'i (1 kişi) ise öğrencilerin Türk müziği konularına ilgili ve istekli olduklarını belirtmişlerdir. Müzik öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

"Sınav sisteminin getirdiği yoğunluktan dolayı öğrenciler müzikle pek ilgilenemiyorlar. Maalesef popüler kültür ve sosyal medyanın etkisiyle Türk müziğine karşı tutumları olumsuz yönde geliyor. Biz de derslerimizde bu olumsuz tutumlarını olumlu yöne çevirmeye çalışıyoruz" Ö4,

"Öğrencilerin büyük bir kısmının Türk müziğine ilgisi yok. Türk halk müziğini dinleme konusunda bile ciddi sorunlar oluşuyor. Öğrenciler daha çok popüler müzikleri dinliyor ve ilgileri o yönde" Ö5,

"Toplumumuzda Türk müziği dinleyen spesifik bir dinleyicimizin olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı öğrencilerimiz Türk müziğini fark edemediğini düşünüyorum. Üzülerek söylüyorum ki; Gençlerimizin popüler müzik kültürünü benimsemesi çocuklarımızı öz kültürümüzden koparıyor. Bu sebeplerden ötürü okulumuzda Türk müziğine ilgi ve istek duyan öğrenci sayısı çok az sayıdadır" Ö7.

4.6. Araştırmanın altıncı alt problemine yönelik bulgular

Tablo 17. Müzik Öğretmenlerinin Derslik ve Materyal Durumları Üzerine Görüşleri

Görüşler	f	%
Programda yer alan Türk müziği kazanımlarını uygularken derslik ve materyallerin yetersiz olduğunu düşünüyorum	9	100
Programda yer alan Türk müziği kazanımlarını uygularken derslik ve materyallerin yeterli olduğunu düşünüyorum	-	-
Toplam	9	100

Tablo 17'nin incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %100'ünün (9 kişi) Türk müziği kazanımlarını uygularken derslik ve materyallerin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

"Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bence her okulda mutlaka bir müzik sınıfının olması ve müzik sınıfının içerisinde Türk müziğini anlatabileceğimiz bağlama v.b. enstrümanlarını bulunması gerekir. Bu konuda gerçekten okullarımızın yetersiz olduğunu düşünüyorum" Ö1,

"Hem derslik hem de materyal konusunda dersleri daha verimli işleyebilmek adına imkanların oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum. Özellikle Türk müziği enstrümanlarının okullara temin edilmesi gerektiğini düşünüyorum" Ö3,

"Maalesef Türk müziği ya da batı müziği fark etmeksizin derslik ve materyallerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgisini çekecek materyalimiz neredeyse yok denecek kadar az" Ö7,

"Kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çoğu ortaöğretim kurumunda müzik sınıfı bile yok. Materyal konusunda da büyük eksikliklerin olduğunu düşünüyorum" Ö9.

Tablo 18. Müzik Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Olmamasının Eğitim-Öğretim Sürecine Olan Etkisi Üzerine Görüşleri

Görüşler	f	%
Müzik dersinde öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının olmamasının eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediğini düşünüyorum	9	100
Müzik dersinde öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının olmamasının eğitim öğretim sürecini olumsuz etkilediğini düşünmüyorum	-	-

Toplam

9

100

Tablo 18'in incelenmesi sonucunda, müzik öğretmenlerinin %100'ünün (9 kişi) öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının olmamasının eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Müzik öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

"Bu durum gerçekten de müzik eğitimi açısından önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkıyor. Öğrencilere ders kitabı sağlanmaması ve kılavuz kitapların öğretmenlere temin edilmemesi, öğretim sürecini olumsuz etkiliyor. Öğrencilerin derslerini destekleyecek materyallere erişim sağlanamaması, öğrenme sürecinde motivasyon düşüklüğüne ve etkin bir öğrenmenin gerçekleşmemesine yol açmaktadır. Bundan dolayı kılavuz kitap ve öğrenci kitaplarının olmayışı müzik dersi eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir" Ö1,

"Kesinlikle eğitim sürecini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum. Hem öğretmen hem de öğrencilerin fiziki olarak kitaplarının olmayışı öğrencileri derse güdüleme, işlenen konuyla alakalı olarak ödevlendirme yapma, sonraki kazanımlar hakkında bilgi sahibi olma konusunda eğitim öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir" Ö2,

"Kesinlikle olumsuz etkilediğini düşünüyorum hem öğretmenin hem de öğrencinin kitabının olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci çalışma kitabı olmadığı zaman öğrenciyi ödevlendiremiyor öğrenmeyi kalıcı hale dönüştüremiyoruz. Derste öğretilen konuların öğrencinin duyularına hitap etmesi gerektiğini bununla ders kitabıyla sağlanabileceğini düşünüyorum" Ö6.

5. Sonuç ve tartışma

Bu çalışmada yer alan bulgular neticesinde 2018 yılında güncellenen müzik öğretim programının genellikle uygulanabilir olmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak görüşme sorularına verilen cevaplar doğrultusunda Erzincan ilinde görev yapan müzik öğretmenlerinin çoğunluğunun halihazırda yer alan programı beğenmedikleri ve programın sadeleşmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin programı uygularken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, müzik dersinin tüm sınıflarda işlenmemesi ve öğrencilerin müzik dersine olan ilgisizliği, fiziki ortam ve materyal eksikliği gibi sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri, öğrencilerin ilköğretim ve ortaokul düzeyinde yeterli müzik bilgisi edinmeden ortaöğretime geçmelerinin müzik eğitimini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, bazı öğrenci ve velilerin müziğe karşı olumsuz tutumlarının, dersin uygulanabilirliğini daha da zorlaştırdığı görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu durum, müzik eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından önemli bir engel teşkil etmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, müziksel algı alanındaki içeriklerin sadeleştirilip daha basit ve anlaşılır hale getirilmesi ve temel konulara odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenler, özellikle makam ve usuller konularının soyut yapısı nedeniyle öğrencilerin bu konuları anlamakta zorlandıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca, müzik yeteneği olmayan öğrencilerin bu konuları

anlamakta güçlük çektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenler, dinleme ve söyleme alanındaki içeriklerin genellikle uygulanabilir olduğunu belirtirken, daha bilindik eserlerin seçilmesinin öğrencilerin ilgisini arttırabileceğine dair görüşler de öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu, müzik derslerinde sürekliliğin sağlanabilmesi için dersin zorunlu hale getirilmesi ve tüm sınıflarda sürekli olarak okutulması gerektiği görüşünü önemsemektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, Türk müziği tarihine ilişkin eksiklikler olduğunu dile getirmektedir. Türk müzik tarihi içeriğinin genişletilmesinin, öğrencilerin kendi kültürlerini tanımaları açısından son derece önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu görüşler, öğrencilerin müzik eğitiminde sadece teknik bilgilerle değil, aynı zamanda Türk müziğinin köklü geçmişi ve kültürel derinliğiyle de bağ kurmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, Türk müziği kültürünün zenginliğine vurgu yaparak, müzik tarihinin öğretilmesinin önemini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin görüşleri, popüler kültür ve sosyal medyanın Türk müziği üzerindeki olumsuz etkilerini vurgulamakta ve öğrencilerin müzik tercihlerinin daha çok popüler müzik yönünde şekillendiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin öz kültürlerinden uzaklaşmalarına yol açmakta ve Türk müziği konusundaki ilginin giderek azalmasına neden olmaktadır.

Öğretmenler, müzik derslerinin daha verimli işlenebilmesi için hem derslik hem de materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle Türk müziği enstrümanlarının temin edilmemesi, öğrencilerin bu alandaki deneyimlerini olumsuz etkilemekte ve Türk müziğine olan ilgilerini azaltmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğu müziksel yaratıcılık ile ilgili kazanımların, öğrencilerin müzik bilgisi ve teknolojiyi kullanma becerileri açısından yetersiz olduğunu düşünmektedir. Gerekli elektronik cihaz ve yazılımların temin edilmemesi, bu kazanımların etkin bir şekilde öğretilmesini engellemektedir.

Öğretmenler, Türk müziği konusunda yetersizlikler yaşadıklarını vurgulamaktadır. Bazı öğretmenler, lisans eğitiminde Türk müziği olarak yeterli düzeyde eğitim almadıklarını ifade ederken, bazıları bireysel çabalarıyla Türk müziği konularını öğrendiğini ifade etmektedir. Öğretmenler, özellikle lisans eğitimi aldıkları dönemde Türk müziği konusundaki derslerin yetersiz olduğunu vurgulamakta, bu durumun eğitimin kalitesini etkilediğini belirtmektedirler. Konservatuar mezunu olan öğretmenler ise bu konuda daha iyi bir eğitim aldıklarını düşünmektedir. Çoğunluk, öğretmenlerin bilgi eksikliklerini gidermek ve yeterliliklerini artırmak amacıyla hizmet içi eğitimlerin faydalı olacağını ifade etmektedir.

Yapılan araştırma ile alakalı olarak, literatürde benzer ve farklı özellikleri bulunan çalışmalar mevcuttur. Zaman, Ç. ve Şen, Ü.S. (2019)'ün ortaokul düzeyinde müzik derslerinde yer alan Türk müziği konularının makamsal boyutunu öğretmen görüşleriyle değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun güncellenen programın eski programa göre daha işlevsel olduğunu, görüşüne yer verilen öğretmenlerin büyük kısmının Türk müziği makamlarına hâkim olmadıklarını, ayrıca öğretmenlerin bu alana yönelik aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu sonucuna varılmıştır. Çalışmamızda yer verilen öğretmenlerin görüşlerine göre ise, güncellenen programın işlevsel olmadığı, öğretmenlerin çoğunluğunun Türk müziği alanına hâkim olmadıkları ve lisans eğitimlerinde Türk müziği konularında yeterli düzeyde eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yaptığımız araştırma bu çalışma ile benzer özellikler taşımakla birlikte, incelenen öğretim kademesi ve programın işlevselliği bakımından farklı özellikler göstermektedir.

Başka bir çalışmada ise Arıcı, (2011)'nin 2006 yılındaki ilköğretim müzik öğretim programı hakkında

genel görüş, uygulama yeterlilikleri, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumu, fiziki ortam ve araç gereçlerin yeterliliklerini ele alarak incelediği görülmüştür. Bu çalışmada 2006 ilköğretim müzik öğretim programının uygulanabilir olmadığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yetersiz olduğu ve fiziki ortam ve materyallerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızda yer alan öğretmenlerin görüşleri de 2018 yılında güncellenen ortaöğretim müzik öğretim programının da uygulanabilir olmadığı, öğrenci hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğu ve müzik dersi fiziki ortam ve materyallerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönleriyle çalışmalar benzer özellikler göstermektedir. Ancak incelenen öğretim programının önceki programı kapsamı ve ilköğretim kademesindeki öğretim programının incelemesi nedeniyle farklılıklar göstermektedir.

Başka bir araştırmadan elde edilen verilerle Köroğlu, G. (2013)'nin de ilköğretim müzik dersi öğretim programının işlevselliği ve karşılaşılan sorunlar hakkında öğretmen görüşlerine yer vermiş ve benzer sonuçlara ulaştığı görülmüştür. Bu çalışmada müzik öğretim programının uygulamadaki eksikliklerinin öğrencilerin hazır bulunuşluklarının yetersiz olması, Türk müziği konularının zor olması, müzik dersliğinin ve materyallerin yeterli olmaması, programda yer alan eserlerin daha popüler eserlerden oluşmaması gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

6. Öneriler

1. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak müzik öğretim programının en önemli problemi olarak görülen hazır bulunuşluğun yetersiz olması ile ilgili olarak ilköğretim ve ortaokul müzik müfredatının gözden geçirilerek, öğrencilerin temel müzik bilgilerini kazanmalarına yönelik programlar geliştirilebilir. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması için, temel müzik bilgilerine yönelik destekleyici eğitim materyalleri ve ön hazırlık etkinlikleri düzenlenebilir.
2. Türk müziği tarihi içeriklerinde mevcut kazanımların gözden geçirilip özellikle Türklerin Orta Asya kökenlerine dair bilgilerin artırılması sağlanabilir. Türk müziği konularının derinlemesine işlenebilmesi için müzik derslerinin sayısı artırılabilir. Müzik eğitiminin yanında sanat tarihi gibi diğer sanat dersleri de müfredatta yer alabilir. Öğrencilerin Türk müziği ve kültürü hakkında daha fazla bilgi edinmelerini sağlamak amacıyla kültürel etkinlikler ve projeler yapılabilir.
3. Müzik dersinde yer alan kazanımlar azaltılabilir ve daha somut, uygulanabilir hedefler belirlenebilir. Müziksel algı kazanımlarının temel müzik bilgileri üzerine yoğunlaşması sağlanıp, öğrencilerin anlayabileceği düzeyde konular seçilebilir.
4. Dinleme-söyleme etkinliklerinin bir parçası olarak, müzik dinletileri ve konserler gibi kültürel etkinlikler düzenlenerek, öğrencilerin müzikle olan bağları güçlendirilebilir. Dinleme ve söyleme alanında yer alan eserlerin, öğrencilerin ilgisini çekecek bilindik eserlerle çeşitlendirilmesi sağlanabilir.
5. Müziksel yaratıcılıkla ilgili kazanımların etkili bir şekilde işlenebilmesi için okullara gerekli elektronik cihazlar ve yazılım programları temin edilebilir. Öğrencilerin müzik teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirebilmeleri için pratik yapabilecekleri donanımlı alanlar oluşturulabilir.
6. Müzik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları düzenlenerek, müzik eğitimindeki yeniliklerden haberdar olmaları sağlanabilir. Türk müziği konularında öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir. Sunulacak eğitimlerin, öğretmenlerin mevcut bilgi eksikliklerini gidermeye yönelik pratik ve etkili içeriklerle desteklenmesi sağlanabilir.

7. Türk müziği öğretimi konusunda lisans programlarında daha kapsamlı ve işlevsel eğitimler verilmesi sağlanabilir. Ortaöğretim programında yer alan içeriklerle bağlantılı olarak lisans eğitiminde Türk müziği öğretimi konusunda dersler planlanabilir.

8. Müzik dersinin, seçmeli ders olmasının getirdiği zorlukların aşılabilmesi için tüm sınıflarda zorunlu olarak okutulması sağlanabilir. Müzik dersinde sürekliliğin ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının fiziki olarak temin edilmesi sağlanabilir.

9. Programın enstrüman eğitimini içerecek şekilde güncellenmesi, öğrencilerin pratik beceriler kazanmalarına ve müzik dersine ilgi duymalarına katkı sağlayabilir.

10. Öğrenci ve velilerin müziğe yönelik olumsuz tutumlarını kırmak amacıyla bilinçlendirme etkinlikleri düzenlenebilir. Velilerin müzik eğitiminin önemi hakkında seminerlerin düzenlenmesi, öğrencilerin müzik derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir.

11. Sosyal medya ve dijital platformlar üzerinden Türk müziği ile ilgili içerik ve uygulamalar oluşturularak, öğrencilerin bu müzik türüne olan ilgisi artırılabilir. Popüler müziğin etkisini azaltmak için Türk müziği ile ilgili güncel ve ilgi çekici içerikler oluşturulabilir.

Kaynakça

- Arıcı, İ. (2011). 2006 İlköğretim Müzik Programının Uzman ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 97-116.
- Çeçen, T. (2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul ve Ortaokul Müzik Dersi 2018 Öğretim Programının Türk Müziği Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Haliç Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2011). Kuramdan Uygulamaya Eğitimden Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepi Yayınları.
- Görgen, İ. (2012). Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güven, A.K. ve Çelenk, K. (2020). Müzik Öğretmeni Görüşleri Doğrultusunda 2018 Müzik Dersi Öğretim Programı 8. Sınıf Kazanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(1), 447-469.
- Kalin, J. & Zuljan, M.V. (2007). Teacher perceptions of the goals of effective school reform and their own role in it. *Educational Studies*, 33, 163-175.
- Karataş, Z. (2017, Kasım). Sosyal Bilim Araştırmalarında Paradigma Değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- Kıral, B. (2020, Mayıs). Nitel Bir Veri Analizi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Araştırma Makalesi*, 15, 170-189.
- Kırcıoğlu, H. T. (2011). İlköğretim II. Kademe Müzik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Müzik Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koca, Ş. (2013, Nisan). Ortaöğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Müzik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *SE- Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 281-291.
- Koroğlu, N. G. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Müzik Dersi Öğretmenlerinin 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Ortaöğretim Müzik Dersi 9-12.Sınıf Müzik Öğretim Programı. Erişim Tarihi: 19.07.2024 <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=359>
- Say, A. (2005) Müzik Sözlüğü. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Say, A. (2005). Müzik Ansiklopedisi (c.2 534) Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık Alanındaki Araştırmalarda Kullanılan Niteliksel Veri Toplama Yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.
- Tura, Y. (1988). Türk Müziği'nin Meseleleri. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler ve Teknikler. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Varış, Y.A. ve Cesur D. (2012, Aralık) Ortaöğretim Müzik Dersinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 751-768.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zaman, Ç. ve Şen, Ü.S. (2019, Ekim) Müzik Dersi Öğretim Programında yer Alan Makamsal Kazanımların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 66, 589-605.

23. Angel Karaliyev (1902-1972)'in Hayatı, Edebi Yaratıcılığı ve "Çavdar" Başlıklı Öyküsü¹

Tuncay ÖZGÜR²

APA: Özgür, T. (2024). Angel Karaliyev (1902-1972)'in Hayatı, Edebi Yaratıcılığı ve "Çavdar" Başlıklı Öyküsü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 461-469. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058767>

Öz

Angel Karaliyev (1902-1972), 20. yüzyıl Bulgar edebiyatının önde gelen ve özgün temsilcileri arasında yer alır. Edebiyata yakın ilgisi lisede okuduğu yıllarda oluşur, şiirle başladığı edebi yaratıcılığını, üniversite öğrencisi olduğu başkent Sofya'da öykü türüyle sürdürür. İlk başlarda, sol eğilimli bir edebiyat dergisi etrafında oluşan çevrede yer aldıysa da, daha sonra ideolojik kalıpların dışında kalmayı seçerek yazarın bağımsız olması gerektiğine inanır. Dünyaca ünlü Bulgar yazar, yazarlık hayatına kısa bir dönem yazdığı şiirlerle başlar, daha sonra öyküler ile masallara geçerek, seyahatnameler ile devam eder. Öykülerin içinde konusunu Bulgar tarihinden alan öyküler önemli yer tutar. Özellikle kendine has üslubuyla yeniden kaleme aldığı halk masallarıyla büyük üne kavuşur, çocuk okur kitlesine yönelik bu eserleri daha sonraki yıllarda 60'ın üzerinde yabancı dile çevrilir. Bu husus kendisine, eserleri en çok yabancı dile çevrilen Bulgar yazarı kimliğini kazandırır. Komşu ülkeyi sarsan 1923 Eylül Ayaklanması kaçınılmaz olarak edebiyatta da yansımaları bulur. Angel Karaliyev'in ilk öykü derlemesi olan "Çavdar" (1924) başlıklı kitabı, anılan ayaklanmanın kanlı şekilde bastırılması sonucunda oluşan karamsar toplumsal atmosferin doğurduğu Eylül Edebiyatı akımına dâhil edilir. Bu çalışmada, Angel Karaliyev'in hayatı ve edebi yaratıcılığı üzerinde etkili olan toplumsal gelişmeler izlendikten sonra, "Çavdar" başlıklı öyküsü konu, içerik ve üslup açısından incelenecek ve yazarın Bulgar öykücülüğüne kattığı yenilikler ortaya çıkarılacaktır.

Anahtar kelimeler: Bulgar Edebiyatı, Angel Karaliyev, 1923 Eylül Ayaklanması, Eylül Edebiyatı, "Çavdar" Öyküsü.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale "Hikayeden Masala: Angel Karaliyev'in Edebi Yaratıcılığı" isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 4

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 06.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058767>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Slav Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Bulgar Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / PhD student, Ankara University, Faculty of Language, History and Geography, Department of Slavic Languages and Literatures, Department of Bulgarian Language and Literature (Ankara, Türkiye), **eposta:** ozg76@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0003-0733-5436> **ROR ID:** <https://ror.org/01wn1qw50>, **ISNI:** [0000 0001 0940 9118](https://orcid.org/0000-0001-0940-9118), **Crossref Funder ID:** [100007613](https://orcid.org/100007613)

Angel Karaliychev's Life, Literary Creativity and the Story of "Rye"³

Abstract

Angel Karaliychev (1902-1972) is among the leading and original representatives of 20th century Bulgarian literature. His close interest in literature developed during his years in high school, and he continued his literary creativity, which he started with poetry, with the genre of short stories in the capital Sofia, where he was a university student. Although he initially took part in the circle formed around a left-leaning literary magazine, he later chose to stay outside ideological molds and believed that the writer should be independent. The famous Bulgarian writer began his writing career with poems, then moved on to stories and tales, and continued with travelogues. Among the stories, stories that take their subject from Bulgarian history have an important place. He gained great fame especially with the folk tales he rewrote in his unique style, and these works aimed at children's readers were translated into more than 60 foreign languages in the following years. This gives him the identity of the Bulgarian writer whose works are translated into foreign languages the most. The September 1923 Uprising, which shook the neighboring country, inevitably finds its reflection in literature. Angel Karaliychev's first story collection, titled "Rye" (1924), is included in the September Literature movement, which was born out of the pessimistic social atmosphere that emerged as a result of the bloody suppression of the mentioned uprising. In this study, after monitoring the social developments affecting Angel Karaliychev's life and literary creativity, his story titled "Rye" will be examined in terms of subject, content and style, and the innovations that the author introduced to Bulgarian storytelling will be revealed.

Keywords: Bulgarian literature, Angel Karaliychev, 1923 September Uprising, Septemberist Literature, "Rye" Stories.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography. This article is part of the PhD dissertation "From Story to Tale: The Literary Creativity of Angel Karaliychev" within the scope of his doctoral dissertation.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 4

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 06.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058767>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Angel Karaliyçev'in yazarlık hayatı lisede okuduğu yıllarda kaleme aldığı ve çeşitli dergilerde yayınladığı şiirlerle başlar. Daha sonra yakın arkadaşlarının tavsiyesi ve teşvikiyle edebi tür yelpazesini öykü, masal ve gezi notlarıyla çeşitlendirir ve zenginleştirir. Ait oldukları türe bakmaksızın Bulgar yazarın kaleme almış olduğu bütün eserlerin ortak bir dil ve üslup potasında birleştikleri görülür. Angel Karaliyçev'in edebi dili ve üslubunun ayırt edici özelliği, içerdikleri derin lirizmde yatar. Her düzyazı eserinde karşımıza çıkan bu şiirsellik sayesinde yazar masalsı ve sihirli bir dünya yaratmakla kalmaz, şiir ve düzyazı arasındaki sınırı adeta kaldırır. Özellikle de masallarında her zaman çalışkanlık, doğruluk, dürüstlük, merhamet, alçakgönüllülük, sadelik, hoşgörü, iyi ahlak, vatan ve insan sevgisi gibi erdem ve duyguları yüceltme yoluyla birkaç nesil Bulgar çocuğun iyi terbiye almasına ve bilinçli yurttaş olarak yetişmesine katkı sağlamış olur.

Angel Karaliyçev'in hayatı ve edebi yaratıcılığı

Angel Karaliyçev 1902 yılında Kuzey Bulgaristan'da yer alan Veliko Tırnovo'nun o zaman köyü, şimdi ise kasabası olan Strajitsa'da dünyaya gelir (Reçnik na bulgarskata literatura 2, 1977, s. 175). Daha küçük yaşta, çiftçilikle geçimini sağlayan ailesine kır işlerinde yardım eder; köy gerçeğiyle bu denli iç içe olması köy hayatını ve köylünün tertemiz kalbi ve sadeliğini tanınmasına yardımcı olur. Küçüklüğünde büyükannesinden dinlediği halk masallarının ve annesinin söylediği halk türkülerinin güçlü etkisi altında kalır, böylelikle halk yaratıcılığının derin dağarına karşı ilgisi uyanır. Angel Karaliyçev liseyi öğrenimini, Ortaçağ Bulgar Devleti'nin başkenti olan Veliko Tırnovo'nun büyüğü ortamında tamamlar, adeta tarihî bir dekoru andıran şehirde ülkesinin geçmişine yönelik yoğun ilgi duymaya başlar. Derslerinde fazla başarılı olmayan geleceğin yazarı, daha bu yaşlarında edebi eserler okumaya merak sarar. Aslında Angel Karaliyçev'in edebiyata daha yakın ilgi duymasına, gittiği bir okuma yurdunun kütüphanecisiyle tanışması vesile olur. Kütüphaneci, meraklı lise öğrencisinin dikkatine zamanın en ünlü eserlerini sunma yoluyla onlarca yerli ve yabancı yazarın kitaplarıyla tanışmasına yardımcı olur.

Lisede beraber okuduğu çok yakın bir arkadaşının veremden ölmesinden çok etkilenir, bu acıklı olay içine kapanmasına neden olmasının yanı sıra hayata bakış açısını değiştirir. 1919 yılında ilk şiirine bir öğrenci dergisinde yer verilir. 1922'nin sonbaharında Angel Karaliyçev Sofya Üniversitesi'nin Kimya ve Fizik Fakültesi'ne kaydını yaptırsa da, dersleri ve sınavları takip etmekten ziyade kendini edebiyat alanındaki uğraşlara adar. En arka sıralara oturarak ders notları tutacağı yerde edebi çalışmalar üzerine yoğunlaşır.

Edebiyat eleştirmeni Georgi Tsanev'in evinde kiracı olarak kaldığı sırada, ev sahibini sıkça ziyaret eden Asen Raztsvetnikov ve Nikola Furnaciev adındaki genç şairlerle tanışır, aralarında kurulan sıkı dostluk bağları ömür boyu devam eder. Bir gün, *Nov Pıt* başlıklı edebiyat dergisinin genel yayın yönetmeni Georgi Bakalov üç arkadaşına, adını vermediği bir yazardan birkaç masal okuyup görüşlerini rica edince, Angel Karaliyçev, dinlediği masalların "beş para etmedikleri" yönünde net bir yargıda bulunur. Sergilenen bu kesin tavra çok şaşırarak dergi yayın yönetmeni, kendisinden daha iyi masallar yazmasını beklediğini söyler. Böylece yazarın ilk düzyazı denemesi olan "Prolet" (İlkbahar) ortaya çıkar.

Yazar, üniversite öğrencisi olduğu yıllarda maddi açıdan zor zamanlar geçirir. Ev sahibinden aldığı borç parayla ilk şiir kitabı niteliğindeki "Mauna Loa" eserini bastırır. Daha sonraki dönemde *Nov Pıt* dergisinde şiirler yayınlamaya devam etse de, edebiyat alanındaki gerçek ve kalıcı yükselişini 1924 yılı sonunda, toplumcu Georgi Bakalov'un yayınlanmasına yardımcı olduğu "Çavdar" adındaki öykü

kitabıyla yapar. Hem sol, hem de sağ edebiyat çevreleri tarafından olumlu karşılanan derlemenin bazı öykülerinde 1923 Eylül Ayaklanmasının toplumsal bellekte bıraktığı travmatik yansıması da hissedilir.

1924 yılında, solcu edebiyat cephesinin burjuvazi şairi olarak değerlendirdiği Peyo Yavorov'un ölümünün 10. yılı vesilesiyle düzenlenen bir şiir okuma etkinliğine katıldıkları gerekçesiyle Angel Karaliychev, Asen Raztsvetnikov ve Nikola Furmaciev'in Georgi Bakalov'la araları açılır ve sol ideolojiye ihanet etmekle suçlanan üç arkadaş (Yanev, 2002, s. 118), Vladimir Vasilev'in genel yayın yönetmenliğini üstlendiği *Zlatorog* dergisi saflarına geçerler. Daha geniş okur kitlesine sahip olan yeni dergi sayesinde Angel Karaliychev çok sayıda ünlü Bulgar yazar ve aydınla tanışma ve yakınlaşma imkânı bulur. Mesela bir çocuk dergisi çıkaran Ran Bosilek, yayınladığı öykülerden edindiği izlenimler esasında kendisinden çok iyi bir çocuk yazarı olabileceği ve bu alana yönelmesinin isabetli bir karar olacağı öngörüsünde bulunur. Bu mesleki teşvik sonucunda yazarın ilk masal kitabı "Meçe" (Küçük Ayı) çıkar (1925) (Miçeva-Peyçeva, 2005, s.171). Angel Karaliychev, deneyimli ve sevilen şairin bu tavsiyesine uyar ve daha sonra büyük yaygınlık kazanacak olan "Jitenata Pitka" (Buğday Somunu) adlı masalı kaleme alır. Masalın büyük ilgi görmesi ve sevilmesi yazarı çocuk okur kitlesini hedef almasına neden olur. Masalları ve efsaneleri modern şekilde işleyerek stilize eder, böylece asıl güçlü olduğu alanı keşfetmiş olur (İgov, 1990, s. 370).

Bulgar yazar özel hayatında da çalkantılar yaşar; yurtdışında tiyatro eğitimi aldıktan sonra sahnelerde yıldızı parlayan ve büyük gelecek vaat eden oyuncu Vela Uşeva'yla evlenir (1931). İki çocuğunu da küçük yaşta kaybetmenin acısını hayatı boyunca üzerinden atamaz, bu acısını biraz olsun hafifletmek adına masal yazmaya daha sıkı sarılır. Angel Karaliychev Eylül 1944 yılında tesis edilen yeni toplumsal ve ideolojik düzenle "uyum içinde geçinmeyi tercih ederek aykırı bir tavır sergilemekten özenle kaçınır; 1947'den sonra her türlü muhalif sesi bastıran ve yek kalan komünist iktidarın sonsuz güvenini kazanır ve bunun nimetlerinden de ziyadesiyle nasiplenir." (Mevsim, 2021, s. 27)

14 Aralık 1972 yılında Sofya'da vefat eder ve iki yıl sonra, hayatı boyunca çocuklar ve yetişkinler için 30'dan fazla kitap yayınlayan yazara dünyaca ünlü Danimarkalı masal yazarı Hans Christian Andersen adına bir onur belgesi verilir. Masalları 60'ın üzerinde dünya diline çevrilen Angel Karaliychev, "Balkanların Andersen'i" olarak anılır. Edebiyat eleştirmenlerinin değerlendirmelerinde "gözlerin ve kalbin yazarı", "dünyayı şiir ve renkler halinde gören yazar", "düzyazıyı şiirsel kılan kalem ustası" (Sultanov, 1958, s. 52) şeklinde tanımlanır.

Eylül Edebiyatı ve "Çavdar" Başlıklı Öykü

Angel Karaliychev'in edebiyat alanında ilk ciddi adımlarını attığı ve adını duyurduğu 1923 yılı, Birinci Dünya Savaşı'ndan büyük hezimete uğrayarak çıkan komşu ülkenin tarihinde sarsıcı bir kırılma noktasına dönüşür. Birinci Dünya Savaşı'nda verilen on binlerce kurbanın yanı sıra büyük toprak kaybı yaşanır, hatta ülkenin elinde düzenli ordu bulundurması da yasaklanır (Matanov, 2002, s. 338). Bu durum ülkedeki partilerin hareket tarzını ve politikalarını da belirler. 1917 yılında Rusya'da, Lenin öncülüğündeki Ekim Devrimi de, savaş sonucunda bozguna uğramış olan Bulgar halkı üzerinde etki eder. Önce 9 Haziran 1923 tarihinde, iktidara seçimle gelen Aleksandır Stamboliyski başkanlığındaki Çiftçi Birliği hükümeti askeri darbeye indirilir; buna tepki olarak meydana gelen köylü kalkışmaları yeni idare yanlısı güçler tarafından kısa sürede bastırılır. Bütün bu olan bitene tepki olarak 23 Eylül'de patlak veren ve tarihe Eylül Ayaklanması adıyla geçen isyanı resmi güçler kanlı şekilde bastırır. Komintern'in baskısıyla Bulgaristan Komünist Partisi, "kendi varlığını hatırlatmak ve ses getirmek uğruna işçi ve köylü sınıfını bile ateşe atar." (Mevsim, 2021, s.13). Organizasyonu ve hazırlığı yetersiz olan bu köylü

ve işçi başkaldırısı şiddetle dağıtılır. Komünist militanlar ve Başbakan Aleksandır Stamboliyski destekçileri arasında işbirliği yapılan yerlerde kısmi başarılar elde edilse de ayaklanma teşebbüsü daha geniş coğrafyaya yayılmadan kolaylıkla bastırılır (Yolcu, 2022, s. 45).

Ülkede ardı ardına gelişen olaylar sonucunda Bulgar toplumunda derin uçurum açılır; kanlı hadiseler sanat insanları üzerinde sarsıcı iz bırakır. Bir toplumun en hassas bireyleri olan şairler ve yazarlar yaşanan olaylara sessiz kalmazlar ve bu sarsıntıya bir tepki niteliğinde ortaya çıkan edebi eserlerden, Eylül Edebiyatı (septemvriyska literatura) adıyla bir külliyyat oluşur. İlk olarak Georgi Bakalov'un kullandığı bu ifade daha sonra yaygınlık kazanır (Reçnik na bılgarskata literatura, 1982, s. 256). 1923 Eylül Ayaklanmasının şiddetle bastırılması bağlamında doğan tepkileri birleştiren bu akımın sanatsal ve estetik olmaktan ziyade tematik özelliğe sahip olduğu kabul edilir (Reçnik na bılgarskata literatura sled Osvoboğenieto, 2024). Daha çok şiirde tezahürü görülen bu akımın, "Septemvri" (Eylül) manzum şiiriyle Geo Milev, "Proleten vyatr" (İlkbahar Rüzgârı) şiir kitabıyla Nikola Furnaciev ve "Jertveni Kladi" (Kurban Ateşleri) şiir kitabıyla Asen Raztsvetnikov gibi başlıca temsilcileri yanında Angel Karaliyev de "Rij" (Çavdar) adlı öykü derlemesiyle yer alır. Düzyazıda Orlin Vasilev ve özellikle "Horo" (Hora) romanıyla Anton Straşimirov'un da anılması gerekir. Bu akıma dâhil edilen eserlerde ayaklanmanın cereyanından veya bastırılmasından sahnelerin sunulmadığı, dizelerden ve satırlardan kardeşin kardeşi vurmaktan mütevellit derin bir hüznün ve minör hisler süzüldüğü özellikle vurgulanmalı (Mevsim, 2021, s. 14). Sosyalist dönem resmi tarihyazımın değerlendirmesinde, Eylül Ayaklanması, Bulgar'ı Bulgar'a karşı getirdiğinden iç savaş niteliği taşıyan bir ayaklanma olduğu kabul edilir. Son yıllarda ise 1923 Eylül Ayaklanmasından ziyade 1923 Eylül Hadisesinden söz edilmesi gerektiğini öne sürenler çıkar (İstoriya na Bılgariya v deset toma, 2012, s. 203); bu görüş o yıl vuku bulan olayların önemini hafifletmek gibi bir amaç da taşır. Bu çatı altına toplanan şairlerin ve yazarların birbirinden farklı ve ayrı estetik anlayışları paylaştıklarından, Eylül Edebiyatı kavramının sanatsal içeriği olmadığı öne sürülür (Reçnik na bılgarskata literatura sled Osvoboğenieto, 2024).

Angel Karaliyev'in, ayaklanmadan bir yıl sonra okurla buluşan "Çavdar" başlıklı öykü kitabı Eylül Edebiyatı akımına dâhil edilir. Eserde yer alan öyküler önce İliya Çernev takma adıyla Yeni Yol dergisinde yayınlanır. On öykü, bir mozaığın parçaları gibidir. Bu durum, öykülerin birbirini çeken ve iten bir bütünün parçaları olarak okunmasını ve yorumlanmasını gerektirir. Kitabın içerdiği kısa öykülerde Eylül Ayaklanmasının cereyan etmesi, kanlı çarpışmaların yapılması veya şiddetle bastırılması bağlamında sahnelere veya tablolara rastlanmaz, somut olarak ayaklanmanın adı bile geçmez. Ülkeyi derinden sarsan olaylar, yol açtıkları yoğun hüznün havasında sezilir. Örneğin "Grobit Go Vika" (Mezardan Gelen Ses) öyküsünde, sıradan bir köylü olan Penyo dede, ayaklanmada oğlunu kaybeder. Yaşlı ve biçare adam her akşam oğlunun mezarı başına gider, ölü oğluyla kendi kendine uzun uzadıya konuşur, yaşanan bu acının ve üzüntünün suçlusu kim olduğunu anlamak ister.

"Baba, şu sözümü unutma. Ben mezardan çıkacağım. Ölülere de, dirilere de seslenerek her şeyi anlatacağım. Ana karnındaki çocuğun nasıl çığlık attığını, binlerce cesedi yutmak için kara toprağın nasıl açıldığını anlatacağım. Kimse gözyaşını tutamayacak. Nehir dolusu gözyaşı akacak, dereler dolusu kan aktığı gibi." (Karaliyev, 1972, s. 39). Oğlunun bu sözleri karşısında ürperen baba: "Durun, öldürmeyin, oğlum! Babanın bağrından oğlunu söküp almayın. Tanrım, şu günahkâr âleme iyiliği öğret!" (Karaliyev, 1972, s. 39) diye yakarır. Babayla oğul arasındaki bu suskun konuşmada babanın, "Bütün dünya yanıp kül olacak ve yenisi doğacak. Tarlaları yeni insanlar sürececek. İmecelerden yeni türküler yükselecek" şeklindeki sözlerinden gelecekte ümidini kesmediği anlaşılır. Görüldüğü üzere, kardeşin kardeşi vurmasından doğan üzüntü ve sancı uyarıya, kullarına sevgiyi öğretmesi için Tanrı'ya yönelik bir yakarıya dönüşür. On öykünün belirgin ortak özelliklerinden biri, içerdikleri derin lirizm öğelerinde

yatar.

Derlemede yer alan ve aynı başlığı taşıyan öykü de lirizmin yanı sıra fantastik gerçeklik öğeleri de barındırır. Bu öyküde de ayaklanmanın Bulgar halkı üzerinde estirdiği baskı doğrudan değil, dolaylı olarak anlatılır. Bunun için yazın gelişi, çavdarların biçilmesi, demir ustası Neno ile genç bir kızın imkânsız denebilecek aşkı, ay ve yıldızlar kullanılır. Öykünün başkahramanı evlilik çağına gelmiş bir kızdır. Karşımıza çıkan diğer kahramanlar ise âşık olduğu demirci Neno, sevmediği damat adayı Mişo, çocuk yaştaki Ginka ile ay ve yıldızlardır.

Yazar, öykünün her tablosunu farklı bir olgu veya olaya ayırır. Giriş kısmı yazın gelişine ve bu dönemde çavdarların olgunlaşmasına ayrılır. Yazın Uzunalan köyüne ve ovalara gelişi ayrıntılı şekilde tasvir edilir, ikinci bir olay olarak da kızın âşık olduğu ve çavdar biçerken kullandığı orağın, demirci Neno tarafından yapılması olayıdır. Bu kısımda genç kızın, Neno'ya olan yakınlığına vurgu yapılır. Adı belirtilmeyen genç ve evlilik çağındaki kızın, Ginka gibi Neno'nun dükkânının önünde rahatça gezebilmek istemesine değinilir.

Bir diğer tablo, Pazar günü Deliorman diyarından gelen pazarcılarının pazar kurmaları ve genç kızın da bu pazarcılarla onların yöresine gelin olarak gitme arzusuna ayrılır. Nihayetinde kendisini bu durumdan Neno'nun kurtarmasını bekler. Genç kızın Neno'ya olan tutkusu öykünün ilerleyen kısmında daha da gelişir; onunla evlilik düşündüğü ortaya çıkar; aşk acısının ıstırabını, dedesinin yıllar önce evin önüne ekmiş olduğu meyve ağaçlarının arasında ağlayarak dindirir.

Öykünün devamında genç kızın aşkı yazar tarafından daha da pekiştirilerek okuyucuya aktarılır: "Kollarımı uzatıyor, göğüslerimi geriyorum, gömleğim sanki patlayacak gibi. Şuramda bir şeyler titreşip yanyor. Uzun, güzel çavdar gibi. Sahibini bekliyor. Gel beni biç, sahibim, efendim." (Karaliychev, 1972, s. 12). Burada sadece genç kızın duyguları açıklanmakla kalmaz, öyküye adını veren çavdarla da bağlantı kurulur: "Çünkü artık büyüdüm, sağlıklı ve güzelim. Tıpkı hatmi çiçeği gibi." (Karaliychev, 1972, s. 13). Burada okur artık ana konunun bire bir çavdar olmadığını anlamaya başlar.

Anılan öykünün bir sonraki tablosunda Ay ortaya çıkar. Kızın; Ay'ın elma ağacının dalları arasından kendisine bakmasını ve onun bir erkek olarak yanına gelmesini istemesinden bahsedilir. Burada genç kızın, Ay'ın, kendisinin kadınlık duygularına karşılık vermesini arzu etmesi tasvir edilir, sonunda da aslında Neno'nun Ay'ın yerinde olmasını istediği vurgulanır. Öykünün finalinde Ay'ın, gelirken kendisiyle birlikte getirmiş olduğu yıldızlardan birinin kayması öne çıkarılır. Genç kız bu yıldızı kendisiyle özdeşleştirir: "O da benim gibi kadın. O da birini aramakta. Yanmakta." (Karaliychev, 1972, s. 14).

Öyküde sanki gündüzün eksikliği göze çarpar. Bu da bir anlamda uzun zaman önce öykü kahramanlarının kaybolan "dün"ünü, yani geçmişlerini yansıtır, "bugün" ise onların sadece düşüncelerinde gerçekleşir. "Çavdar" başlıklı öyküde sanki kahramanlar sadece Ay'ı görmekle yükümlüdür. Ay'ın tasviri, insanlar üzerinde var olan büyük bir baskıyı andırır. Başka bir ifadeyle, anılan öykünün kahramanları karanlıkta ve çaresiz dolaşırlar. Yazar Angel Karaliychev bu öyküde lirik anlatımın bütün gücünden yararlanır. Öyküde, yazın gelişile çavdarların olgunlaşması, olgunlaşmış çavdarların hasat edilmeyi beklemesi, genç bir kızın yıldız kaymasıyla özdeşleşmesi, kahramanların karanlıkta olması, gündüzün eksikliği, dün – bugün, Ay, beyaz – siyah, yer – gök, iyi – kötü çatışması fantastik gerçeklik öğeleri barındırır.

1923 Eylül Ayaklanmasının şiddetle bastırılmasıyla Bulgar halkının üzerine çöken "kara günler" Angel Karaliyçev'in öykülerinde gerçekle karışık ve biraz da mistik hava katılarak yer bulur. Yazar, Bulgar halkını saran kederi, ümitsizliği ve kara günleri bu şekilde açığa çıkarabileceğine inanır; bu sosyal ve aynı zamanda da ahlaki sorunu çözmek için, kırsal yaşamda, yani köy hayatında öğrenilen derslere, öğretilere ve halkın gelenek ve göreneklerinde yer alan bireyin dünya görüşüne güvenir. Bunlar insanlar arasında kurulan birlik, doğayla bütünlük, aşk, mutluluk ve ahlak gibi temel değerlerdir. Yazar, insanın hem kendi hem diğer bireylerin yaşamını, korunması gereken değerli bir hediye olarak gördüğü için bu fikri aşlamayı amaçlar.

Yazarın eserlerinde iyilikle kötülüğün birleştiği noktaya gelen insan kendi yolunu seçme durumunda kalır. Yeni düzene ayak uyduran insan acımasız, maddiyata değer veren, maneviyata kayıtsız, hatta alaycı yaklaşırken, sıradan bir köylü için ise köklerinden gelen öğretilerin kazandırmış olduğu manevi değerler ve az ile yetinmek önemlidir. Köylü burada doğayla da bütünlüştür ve doğanın, tarlanın ve hayvanların kendisinden beklediği bütün hizmetleri ve emeği sunar.

Yazar gündüzle geceye de anlamlar yükler. Gündüzün bazen yakıcı, yavaş ilerleyen ve zor geçen, bunaltıcı, baş döndürücü, karamsar ve ezici olduğu görülür. Gece ise koyu, yumuşak bir göğse ve serin çıplak ellere âşik, duygusallık saçan görünmez bir kadın şeklini alır. Gizeminden dolayı gece yüce bir ruh hali yaratır, manevi duygulara sahip insanla doğayı barıştırır.

Angel Karaliyçev'in öykücülüğünde renkler de duygularla birebir ve doğrudan ilintilidir. Örneğin "Çavdar" öyküsünde ana renkler yeşil, kırmızı, mavi ve sarıdır. Yazarın bütün öykülerinde bahsedilen öğelere yer verir ve kullandığı zengin dille sihirli dünyalar yaratmayı başarır. Kendine özgü bu sihirli dünyalara yazar lirik özellikler de kazandırır. "Öykü kişilerini yoksul, ezilmiş, önemli özellikleri olmayan, ancak samimi ve iyi kalpli insanlar" (Ergenç, 1996, s. 88) arasından seçen yazarın kullanmış olduğu dil ve üslup öyküleri adeta masal havasına büründürür.

Sonuç

20. yüzyıl Bulgar edebiyatı tarihinde Angel Karaliyçev öykü, masal ve gezi notları türündeki eserleriyle kendine seçkin bir yer edinir. İlk öykü kitabı olan "Çavdar"ın içerdiği ve hacim açısından kısa öyküler, 1923 Eylül Ayaklanmasının şiddetle bastırılması sonucunda toplumda oluşan karamsar havanın doğurduğu ve Eylül Edebiyatı adıyla kavramlaşan edebi akıma dâhil edilirler. Daha sonraki yıllarda, özellikle 1930'ların sonunda kaleme aldığı öykülerin, Bulgar tarihinin uzak veya yakın geçmişinden alınan olaylar ve kahramanlar üzerine kurgulu oldukları görülür. Bulgar yazar edebi alandaki büyük başarıyı masallarıyla yakalar. Bazen bilinen halk masallarını yeniden anlatmasıyla, bazen de kendisinin yazdığı masallardan oluşan bu külliyat, ülke içinde olduğu gibi yurtdışında çok sevilir ve büyük yaygınlık kazanır. Angel Karaliyçev seyahat ettiği ülkeler ve coğrafyalar hakkında edindiği izlenimlerini de kâğıda döker. Böylece Bulgar gezi edebiyatı külliyatına, İspanya, Türkiye (daha somut olarak İstanbul), Sovyetler Birliği gibi ülkelere yaptığı gezilerle ilgili değerli eserler kazandırır. Hangi türe ait olduklarına bakılmaksızın yazarın kaleminden çıkan bütün eserlerin en belirgin ve ayırt edici özelliği dili ve üslubunda gizli olduğu ortaya çıkar. Yazar adeta şiirle düzyazıyı harmanlar ve bundan dolayı öykü, gezi notu gibi düzyazıları şiir tadında okunur; şöyle ki "dili renkli ve canlı, cümleleri kısa ve birçok yerde şiirde olduğu gibi devrik, çok sayıda fiile, halk ifadelerine ve atasözlerine rastlanır." (Ergenç, 2001, s.347). Özellikle öyküleri lirizmin yanı sıra yoğun folklor öğeleri barındırır, ancak yazar işleme ve stilize etme (İgov, 1996, s. 452) yoluyla bu motiflere farklı bir derinlik kazandırır. Şiirsel anlatısıyla 1923 Eylül Ayaklanmasının toplumun bağrında açtığı derin yaraların ağıtını yakar (Mevsim, 2012, s. 82). Kendini

düzyazının araçlarıyla ifade eden şair (Delçev, 1985, s. 142) şeklinde tanımlanan yazar, büyük ustaları arasında İvan Vazov, Elin Pelin ve Yordan Yovkov gibi yazarların olduğu Bulgar öykücülük geleneğine yenilikler katar. Bütün öykülerinde doğa canlıdır, her zaman canlı bir varlık olarak yer alır; "gerçeklik terk edilir, romantikliğin ve masalsılığın, mitolojik ve folklorik öğelerle dolu derin sularına dalınır." (Sarandev, 2004, s. 274). Çevirmen Mehmet Türker Acaroğlu'na göre, "Angel Karaliychev, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra yetişen Bulgar ozan ve yazarları arasında en içten olanıdır; okuyucunun doğrudan doğruya sosyal ve insancıl duygusuna seslenir. Sanatı hümanizm, lirizm ve romantizmle belirgindir." (Acaroğlu, 1967, s. 165).

Kaynakça

- Acaroğlu, Türker (1967). "Angel Karaliyçev," s. 164-165 // İçinde: Bulgar Hikâyeleri Antolojisi, Çeviren Türker Acaroğlu, İstanbul: Redhouse Yayınevi.
- Delçev, Boris (1985). *V kısıni çasove*, Plovdiv: Hristo G. Danov.
- Ergenç, Leman (2001). "Angel Karaliyçev," s. 345-347 // İçinde: Çağdaş Bulgar Edebiyatı Öykü Seçkisi, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergenç, Leman (1996). *Bulgar Edebiyat Tarihi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- İgov, Svetlozar (1990). *İstoriya na bilgarskata literatura (1878-1944)*, Sofya: İzdatelstvo na BAN.
- İgov, Svetlozar (1996). *Kratka istoriya na bilgarskata literatura*, Sofya: Prosveta.
- İstoriya na Bilgariya v deset toma*, Tom 9: Sofya: İzdatelstvo na BAN, 2012.
- Karaliyçev, Angel (1972). *Razkazi, 1*, Sofya: Bilgarski pisatel.
- Matanov, Hristo & Milena Kalfova (2002). *İstoriya na Bilgariya*. Sofya : Ciela.
- Mevsim, Hüseyin (2012). "Öykü: Bulgar Edebiyatının Kartviziti ve Yenilikçi bir Öykücü," *Roman Kahramanları*, Ekim/Aralık, s. 82-85.
- Mevsim, Hüseyin (2021). "Önsöz Yerine," s. 7-28 // İçinde: Karaliyçev, Angel. Sofya'dan İstanbul'a. Genç Cumhuriyet'e Yolculuk, Çev. Hüseyin Mevsim, İstanbul: Timaş.
- Miçeva-Peyçeva, Kalina (2005). *Biografii na bulgarski pisateli*, Sofya: Damyan Yakov.
- Reçnik na bilgarskata literatura sled Osvoboğdenieto*, <https://dictionarylit-bg.eu/Septemvriyska-literatura> (Elka Dimitrova)
- Reçnik na bilgarskata literatura, 2*, Sofya: İzdatelstvo na BAN, 1977.
- Reçnik na bilgarskata literatura, 3*, Sofya: İzdatelstvo na BAN, 1982.
- Sarandev, İvan (2004). *Bilgarska literatura (1918-1945); I*, Plovdiv: Hermes.
- Sarandev, İvan (2005). *Bilgarska literatura (1918-1945); II (1930-1945)*, Plovdiv: Hermes.
- Sultanov, Simeon (1958). *Angel Karaliyçev, literaturno-kritičen oçerk*, Sofya: Bilgarski pisatel.
- Yolcu, Cengiz (2022). "Bulgaristan'ı Sarsan Beş Yıl," *Toplumsal Tarih*, Haziran, s. 40-45.

24. Kur'an'da Kıtlık ve Tövbe-İstiğfar İlişkisi

Cengiz GÜNEŞ²

APA: Güneş, C. (2024). Kur'an'da Kıtlık ve Tövbe-İstiğfar İlişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 470-484. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058815>

Öz

Bu makalede Kur'an'da kıtlık, istiğfar ve tövbe arasındaki ilişki incelenmeye çalışılacaktır. İnsanlar, zaman zaman kıtlık ve benzeri zor durumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Şahısların işlemiş oldukları fiillerin yaşanan bu olumsuzluklarla olan ilgisi ile tövbe ve istiğfarlarının sonuca nasıl etki ettiği Kur'an perspektifinden ele alınmaya, bu konudaki ayetler bir bütünlük içinde analiz edilmeye gayret edilecektir. Araştırmada kıtlık konusunu sosyal ve beşerî bir olgu olarak ele alan kaynaklarla birlikte konunun tarif ve tanımı için sözlüklere, klasik ve çağdaş tefsir kitaplarına müracaat edildi. Birçok ayette bolluk ve bereketin tövbe/istiğfarla alakalı olduğu ortaya konmuş olmakla birlikte kıtlığın tek sebebe bağlanamayacağı, rızkın genişliğinin insanın çalışması ve gayretiyle de ilintili olduğu tespit edilmiştir. Kıtlık, iktisat ve ekonominin konusu olarak ele alınmakta, bazı çalışmalarda da rızıkla alakalı olarak işlenmektedir. Ancak bu çalışmada konu daha spesifik olarak ele alınmakta, özellikle de tövbe ve istiğfarla ilişkilendirilmektedir. Tarihte Allah Teâlâ, her bir topluluğa vahyini tebliğ için peygamberler göndermiştir. Bu peygamberler çoğunlukla yalanlanmışlardır. Bu sebepten de yalanlayanlar helak edilmişlerdir. Bu halklar, peygamberlerin çağrılarını kulak verdikleri takdirde, Allah Teâlâ onlara, göğün ve yerin bereket kapılarını açacağımı ve onlara her yönden hayırlar vereceğini haber vermektedir. Birçok ayette istiğfar ve tövbe vurgusu yapılmakta, gereğini yapanlara bol nimetler verileceğinden bahsedilmekte, istiğfara devam eden kimseleri, Allah Teâlâ'nın, darlık ve üzüntülerden kurtaracağını, onları ummadıkları yerden rızıklandıracağını bildirmektedir. Netice itibarıyla, insanlar, kıtlıkla denenmenin bir imtihan şekli olduğunun farkına varabilmeli, böylesi zor zamanlarda hem infak ederek fakir fukarayı gözetmeli hem de bol bol tövbe ve istiğfar ederek Allah'ın hoşnutluğunu kazanmanın yollarını aramalıdır.

Anahtar kelimeler: Tefsir, Kur'an, Kıtlık, Tövbe, İstiğfar.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.05.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058815>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü / Assistant Professor, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and al-Balagha (Nevşehir, Turkey), **e-posta:** cengizgunes@nevsehir.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2979-7271> **ROR ID:** <https://ror.org/019jds967>, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossref Funder ID:** 100019891

The Relationship Between Famine, Repentance, and Seeking Forgiveness in the Qur'ān³

Abstract

In this article, the relationship between famine, seeking forgiveness (istiğfar), and repentance (töbve) in the Qur'ān will be examined. Humans occasionally face famine and similar hardships. The connection between the actions of individuals and these adversities, along with how repentance and seeking forgiveness influence outcomes, will be approached from the perspective of the Qur'ān. This study aims to analyze relevant verses in a cohesive manner. We consulted sources that treat famine as a social and human phenomenon for the definition and description of the subject in addition to dictionaries, classical and contemporary exegeses. Although many verses establish a link between abundance and seeking forgiveness/repentance, it is noted that famine cannot be attributed to a single cause, and the abundance of sustenance is also related to human effort and diligence. Famine is discussed as a subject of economics and economy in some studies, particularly in relation to sustenance. However, our study focuses specifically on the connection with repentance and seeking forgiveness. Throughout history, Allah has sent prophets to deliver His revelations to each community. These prophets were often rejected, leading to the destruction of those who denied them. When these communities heed the call of the prophets, Allah promises to open the gates of blessings and grant them goodness from all directions. Many verses emphasize seeking forgiveness and repentance, promising abundant blessings to those who comply. It is stated that continuous seeking of forgiveness will rescue individuals from distress and sorrow, and Allah will provide sustenance from unexpected sources. In conclusion, humans should recognize that being tested with famine is a form of trial. During such difficult times, they should both provide for the needy and engage in repentance and seeking forgiveness abundantly to earn Allah's pleasure.

Keywords: Tafsir, Qur'ān, Famine, Repentance, Istighfar.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 18.05.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14058815>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Sözlükte kıtlık; ihtiyaç duyulan maddelerin az olması ve zor bulunması anlamına gelmektedir. Savaş, kuraklık vb. nedenlerle ürünlerin yeterli derecede bulunmaması ve bu sebeple meydana gelen açlık; yiyecek maddelerinde ortaya çıkan darlıktır. Bu meyanda “kıtlıktan çıkmış gibi yemek” (Akalın & vd., 2019: 1428) tabiri doymak bilmezcesine yemeyi; “Kıtlıkta elinde buğday mı bulundu?” deyimi de bir kişinin sevincindeki abartıyı; (Kaçalın, 2019: 371) “Kıtlıkta verilen lokma belli olur.” atasözü de darlık ve yokluk zamanlarında verilen lokmanın azlığını ifade etmektedir. (Kaçalın, 2019: 165)

Kıtlık; eski dilde kaht u galâ diye tabir olunmaktadır ki, kuraklık neticesinde mahsulât yetişmemekten ileri gelen açlık demektir. (Sami, 2019: 653)

İktisadî bir terim olarak kıtlık, piyasa taleplerinin temininde mal ve kaynaklarda oluşan yetersizlik durumudur. Bu yokluk demek değildir. Ekonomik anlamda talepler baz alındığında sayı ve miktar yönünden yetersizlik haline kıtlık denmektedir. Ekonominin en önemli kavramlarından biri olan kıtlık göreceli bir kavramdır. Kıtlık, arz talep durumuna göre değerlendirilir. Piyasaya arz edilen mal azsa fiyatlar çoğalır, alım gücü kıtlığı oluşur. İş fırsatlarının kıtlığı, bolluğun ortasında yoksul bir sınıf oluşturabilir. Ekonominin tüm branşları kıtlık problemiyle ilgilenir ve bu problem ekonominin iç dinamikleriyle hafifletilebilir. (Armağan vd., 1990: 2/374-375) Kur'an'da iktisadî durgunluk ve kıtlık, *kesâd* sözcüğü ile ifade edilmektedir. Bu kelime “...*kesâda uğramasından korktuğunuz ticaret...*” (Karaman vd., 2007: et-Tevbe 9/24) şeklinde sadece bir ayette geçmekte ve piyasada alım satımın kıtlık olduğunu ifade etmektedir. (Bahadır & Eroğlu, 2017: 23-38; Güneş, 2019: 76)

Kıtlığın nedenlerini iki başlık altında ele almak mümkündür. Bunlardan birincisi doğal/tabii nedenlerdir ki onları da şu şekilde belirtmek mümkündür:

- (i) Kuraklık
- (ii) Sel
- (iii) Şiddetli soğuklar
- (iv) Çekirge vs. gibi zararlı istilaları
- (v) Coğrafi şartlar

İkincisi insandan kaynaklanan sebepler:

- (i) Savaşlar
- (ii) İhtikâr
- (iii) Kaçakçılık
- (iv) Kötü Yönetim

(v) Demografik yapıdaki değişiklikler ile toprak kullanımındaki yanlışlıklar. (Karademir, 2013: 30-134; Gökhan, 1998: 45-52)

Kıtlığın kaynaklandığı nedenleri de göz önünde bulundurarak yukarıda verilen tariflerden hareketle kıtlık konusuna yer veren ayetleri tespit etmeye çalışacağız.

1. Bir İmtihan Konusu Olarak Kıtık ve Kuraklık

Allah Teâlâ insanları kendisine kulluk etmeleri için yaratmıştır. Bunun için kullarını çeşitli şekillerde sınamaktadır. Zira bu, kulluğun bir gereğidir. İmtihani yapan Allah Teâlâ, insanları hangi konulardan imtihan edeceğini şöyle açıklamaktadır:

وَلَنبَلُوَكُمْ بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنْفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ

“And olsun ki sizi biraz korku ve açlık; mallardan, canlardan ve ürünlerden biraz azaltma (fakirlik) ile deneriz. (Ey Peygamber!) Sabredenleri müjdele!” (el-Bakara 2/155) Allah Teâlâ, bu ayette insanların açlık, fakirlik ve canlarla ilgili bir takım korkularla deneneceklerini bildirmektedir. İbn Abbas (ö. 32/653) buradaki sınama konusunun kuraklık ve kıtlık sebebiyle meydana gelebilecek açlık korkusu, ürünlerin azlığı ve bereketlerinin kesilmesi neticesinde mahsullerden eksiltmekle gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. (el-Kurtubî, 1964: 2/174; Ebû Hayyân, 1420: 2/56; İbn Kesîr, 1999; 1/467) Bu kıtlık, meyve ağaçlarının soğuk, yakıcı rüzgârlar ve çekirge gibi zararlıların mahsulleri telef etmesinden kaynaklanabilir. (Buladı, 2011: 84) Allah Teâlâ, kullarını, burada sayılan ve sayılmayan unsurlarla deneyebileceğini bildirmekte, onların hazırlıklı olmalarını ihtar etmekte, bu belalara karşı sabredenlerin müjdelenmesi gerektiğini ilan etmektedir. (el-Âlûsî, 1415: 1/260)

Genel olarak herkesin bu şekilde imtihana tabi tutulacağını bildiren ayetlerin yanında özel olarak denenmiş kavimlerden bahseden ayetler de vardır. Onlardan birisinde şöyle buyurulmaktadır:

وَلَقَدْ أَخَذْنَا آلَ فِرْعَوْنَ بِالسِّنِينَ وَنَقْصٍ مِّنَ الثَّمَرَاتِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ

“And olsun ki biz, düşünüp ibret alsınlar diye Firavunu ve soyunu yıllarca kuraklığa ve kıtlığa uğrattık.” (el-A'râf 7/130) Ayette yer alan “السِّنِينَ” kelimesi sene sözcüğünün çoğuludur ve yıl anlamına gelmektedir. Sonraları sene kelimesi bolluğun zıddı olan kıtlık ve kuraklık anlamında kullanılmaya başlamıştır. *Sinîn* ürünlerin yetersiz olması ve kurak geçen zamanlar demektir. (et-Taberî, 2000: 13/45; ez-Zeccâc, 1988: 2/368) Hz. Peygamber de Mekkelilere Hz. Yusuf'un kıtlığı gibi kıtlık vermesini rabbinden niyaz etmiştir. Onlar da bu duruma duçar olmuşlardır. Dolayısıyla ayet; “*Firavun hanedanını yıllarca süren kıtlık ve kuraklığa uğrattık*” anlamındadır. Kuraklığın köylüler için, ürünlerin kıtlığının da şehirliler için olduğu ifade edilmektedir. Allah Teâlâ, söz konusu edilen kıtlık ve kuraklığı onların düşünmeleri, ibret almaları ve küfürlerinden vaz geçmeleri için musallat etmiştir. (er-Râzî, 1420: 14/343-344)

Tefsirlerdeki bu bilgileri göz önünde bulunduran birçok meal yazarı da ayetteki “وَنَقْصٍ مِّنَ الثَّمَرَاتِ” kısmını kıtlık ve kuraklık diye çevirmişlerdir.⁴

Özetle, ayetteki sene kelimesi kıtlık ve kuraklık zamanlarını ifade eden bir anlamda kullanılmıştır. Firavun ve halkına verilen bu kıtlık onların iman etmelerini sağlamak içindir.

Hz. Yusuf kıssasında kıtlık ve kuraklık uzun bir şekilde ele alınmakta, buna karşı neler yapılması gerektiği ilgili ayetlerde şöyle ifade edilmektedir:

4 <https://www.kuranmeali.com/AyetKarsilastirma.php?sure=7&ayet=130>

“(Yusuf’un yanına gelerek dedi ki:) Ey Yusuf, ey doğru sözlü kişi! (Rüyada görülen) yedi arık ineğin yediği yedi semiz inek ile yedi yeşil başak ve diğerleri de kuru olan (başaklar) hakkında bize yorum yap. Ümit ederim ki, insanlara (isabetli yorumunla) dönerim de belki onlar da doğruyu öğrenirler. Yusuf dedi ki: Yedi sene âdetiniz üzere ekin ekersiniz. Sonra da yiyeceklerinizden az bir miktar hariç, biçtiklerinizi başağında (stok edip) bırakınız. Sonra bunun ardından, saklayacaklarınızdan az bir miktar (tohumluk) hariç, o yıllar için biriktirdiklerinizi yiyip bitirecek yedi kıtlık yılı gelecektir. Sonra bunun ardından da bir yıl gelecek ki, o yılda insanlara (Allah tarafından) yardım olunacak ve o yılda (meyve suyu ve yağ) sıkacaklar.” (Yusuf 12/46-49)

Hız. Yusuf’un zindanda olduğu bir sırada Firavun bir rüya görür. Maiyetindeki adamlara rüyanın yorumunu sorduğunda kimse rüyasını tabir edemez ve onlar, bu tür rüyaların “karışık rüyalar” olduğunu söylerler. Hız. Yusuf’la zindanda kalan bir arkadaşı onu hatırlar ve bu rüyayı ancak Yusuf’un tabir edebileceğini bildirir. Hız. Yusuf’un yanına gelir ve Kralın rüyasını tabir etmesini ister. Hız. Yusuf bu rüyayı Allah’ın kendine vermiş olduğu vahiy ya da ilhamla şu şekilde tabir eder: (ez-Zuhaylî, 1418: 12/277) Yedi semiz inek ve yedi yeşil başak, bolluk olacak yedi yıla, yedi arık inek de yedi yıl kıtlık olacağına işaret eder. Bu nedenle ilk yedi yılda daha önce yaptığınız gibi buğday ekmeğe devam edersiniz. Bu sırada buğdayları kıtlık yılları için stoklamanız ehemmiyet arz etmektedir. Buğdayları stoklarken de başaklarını koparmamanız gerekmektedir. Zira bu şekilde stoklarsanız uzun zaman bozulmadan korunması mümkün olur. Daha sonraki yedi yılda da kuraklık olacak, bu sırada çok azı müstesna biriktirdiğiniz zahirenin tamamını tüketeceksiniz. Sekizinci yılla devam eden zamanlarda bolluğu ulaşacaksınız. Hız. Yusuf’un bu yorumundan sonra Kral onu yanına çağırır ve hazine bakanlığının başına getirir. Hız. Yusuf, bu sürede rüyayı yorumladığı gibi ilk yedi yılda buğdayların usulüne göre depolanmasını gerçekleştirmiş, sonraki kıtlık yıllarını da adaletli bir yönetimle idare etmiştir. (et-Taberî, 2000: 16/124-132; el-Mâtürîdî, 2005: 16/124-132; Ebu’s-Suûd, ts.: 4/282-283; Karaman vd., 2007a: 3/237)

Buradaki kıtlığı sadece temel gıda maddesi olan buğday üzerinden düşünmemek gerekmektedir. Kıtlık, üzüm, hurma ve zeytinyağı gibi diğer ürünleri de kapsamaktadır. Ayrıca bazı müfessirler, “يُغَصِّرُونَ” kelimesinden hareketle, bu kıtlık yıllarının bitiminde zeytinyağı veya üzüm gibi maddeleri sıkacaklarını işaret ettiğini ifade etmektedirler. Zira bu fiil herhangi bir şeyi sıkıp suyunu elde etmek anlamında kullanılmaktadır. Böylece “يُغَصِّرُونَ” sözcüğünün hem bu kıtlığın bitimine hem de sonrasında çeşitli ürünler elde etmeye delalet ettiği belirtilmektedir. (İbn Kuteybe, 1973: 1/188; ez-Zeccâc, 1988: 3/114; el-Mâtürîdî, 2005: 6/250-251)

Netice itibarıyla, gerçekleşmiş olan bu kuraklığın hangi sebeple olduğuna dair Kur’an’da ve hadislerde herhangi bir açıklamaya rastlanmamaktadır. Ancak diğer ayetlerin genel hükmünden, herkesin kıtlık ve kuraklık sıkıntılarıyla denenebileceğini ifade etmek mümkündür. Bunlara ilave olarak, Yusuf kıssasında anlatılan kuraklıktan, böyle bir durumda nasıl bir önlem alınması gerektiği, adaletli yönetimin önemi ve israftan kaçınmanın zorunluluğu gibi dersler çıkarılması gerektiği gözden kaçırılmamalıdır.

Kur’an’da sözü edilen başka kıtlık olayları da vardır. Yusuf kıssasındaki kıtlık olayından farklı olarak burada sebep de zikredilmektedir:

وَصَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا قَرْيَةً كَانَتْ آمِنَةً مُطْمَئِنَّةً يَأْتِيهَا رِزْقُهَا رَغَدًا مِنْ كُلِّ مَكَانٍ فَكَرَرَتْ بِأَنْعَمِ اللَّهِ فَأَذَاقَهَا اللَّهُ لِبَاسَ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ بِمَا كَانُوا يَصْنَعُونَ

“Allah, (ibret için) bir ülkeyi örnek verdi: Bu ülke güvenli, huzurlu idi; ona rızık her yerden bol bol gelirdi. Sonra onlar Allah’ın nimetlerine karşı nankörlük ettiler. Allah da onlara, yaptıklarından ötürü açlık ve korku sıkıntısını tattırdı.” (en-Nahl 16/112)

Birçok müfessir burada ismi açık bir şekilde verilmeyen yerin Mekke olduğu fikrini taşımaktadırlar.

(Mücâhid, 1989: 1/426) Zira Mekke herhangi bir saldırıya uğramamıştır. (el-Ferrâ, ts.: 2/114) Allah Teâlâ onları, her şekilde rızıklandırıyor ve Hz. İbrahim'in kabul edilmiş duası sayesinde açlık tehlikelerinden emin kılıyordu: *"Hani İbrahim, "Rabbim! Bu şehri güvenli bir şehir kıl. Halkından Allah'a ve ahiret gününe iman edenleri her türlü ürünle rızıklandır..."* demişti. (el-Bakara 2/126) Bu hususa Kureyş suresinde de değinilmektedir: *"الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَأَمَّنَّهُمْ مِنْ خَوْفٍ"*: *"Kendilerini açlıktan doyuran ve her çeşit korkudan emin kıldı."* (Kureyş 106/4) Mekkeliler, Kureyş'in ticarî anlaşmaları sayesinde bolluk ve refah içinde yaşıyorlardı. (Güneş, 2019: 60-61)

Mekkelilerin, bugün de olduğu gibi her taraftan rızıkları geliyordu. Allah Teâlâ, elçisini buradan seçmekle en büyük nimeti onlara sunmuş oluyordu. Nitekim en-Nahl suresi 113. ayette onlara kendi içlerinden bir peygamber geldiği bildirilmektedir. (en-Nahl 16/113) Ne var ki Mekkeliler, Hz. Peygamber'e olmadık eziyetleri reva görerek bu büyük nimete nankörlük etmişlerdir. Allah Teâlâ da onlara kıtlık yılları yaşatmış ve onları açlığa düşürmüştür. Leş, kemik ve yenmeyecek maddeleri yemek durumunda kalmışlardır. Kalplerine de Allah Resulünün korkusu salınmıştır. (et-Taberî, 2000: 17/309-310) en-Nahl suresinin 112. ayetinde yer alan *"لِبَاسِ الْجُوعِ وَالْخَوْفِ"* kısmı; *"açlık ve korku elbisesi"* demektir. Libas, mecazen insanı örten ve kaplayan şeyler için kullanılan bir deyimdir. Burada açlık, korku elbisesi olarak ifade edilmekte, söz konusu kişilerin nasıl bir ruh hali yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayetteki mesel, Allah Teâlâ'nın kullarına lütfettiği sayısız nimet ve rızıklara karşı ister bilerek isterse bilmeyerek yapılan nankörlüğü bildirmektedir. Zira Mekke ya da herhangi bir toplumun, Allah'ın mesajlarına karşı çıkmasının getireceği felaketler, sadece ahiretle sınırlı kalmayıp bu dünyada da büyük yaralar açacak kaçınılmaz bir durumdur. Dolayısıyla dünyada Allah'tan bağımsız hareket ederek yaşayan herhangi bir toplum güven, huzur ve refah içinde olmaya layık değildir. (Esed, 1999: 2/554-555)

Söz konusu şehrin Medine olduğunu iddia eden müfessirler de bulunmaktadır. Nitekim Medine, Hz. Peygamber zamanında güvenli, rızık bol bir şehirken Hz. Osman'ın şehit edilmesiyle bu güven ortamı gitmiş, yerine korku ve sıkıntılı zamanlar hâkim olmuştur. (İbnü'l-Cevzî, 1422: 2/589)

Aslında yaşanan kıtlığın Mekke ya da Medine olması fazla bir önem taşımamaktadır. Önemli olan ayette belirtilen özelliklerin taşınmasıdır. Ayetin mesajı, güven ve huzur içinde yaşayan, ancak Allah'ın nimetlerine nankörlük eden her toplumu ilgilendirmektedir. Çünkü Kur'an'ın mesajı geneldir.

Kıtlık ve darlık günlerinde nasıl davranılması gerektiği de şu ayette açıklanmaktadır:

"Fakat o, sarp yokuşu aşamadı. O sarp yokuş nedir bilir misin? Köle azat etmek veya açlık gününde yemek yedirmektir, yakınlığı olan bir yetime. Veya hiçbir şeyi olmayan yoksula." (el-Beled 90/11-16)

Kıtlık olduğunda bu sıkıntılardan herkes aynı oranda etkilenmez. Maddî durumu ve imkânları iyi olanların, kendilerinden kötü olanlara yardım ellerini uzatmaları gerekmektedir. Hatta îsâr ahlakı dediğimiz, *"kendisi de muhtaç olduğu halde din kardeşinin ihtiyaçlarını kendinden önceye almak"* şeklindeki hareket tarzını sergileyebilmek Allah katında çok değerli bir davranıştır. (el-Haşr 59/9; el-İnsân 76/8)

İnsanın önünde nefis, şeytan ve dünyanın cazip nimetleri bulunmaktadır. Bu unsurlar ayette belirtilen *"sarp yokuş"* un aşılmasında engel teşkil etmektedir. Bu yokuşları aşma yolunda en büyük araç cömertlik ve infaktır. Sarp yokuşları aşmanın şartlarından ilki bir kişiyi hürriyetine kavuşturmadır. Sonrasında, kıtlık zamanlarında yetimlerle açları doyurmak ve onların ihtiyaçlarını gidermektir. (el-Hicâzî, 1413: 3/866) *Akabe* olarak adlandırılan bu durum, kıtlık gününde, insanların açlıktan kıvrandığı zamanlarda karınlarını doyurmak, yiyeceklerini ve nafakalarını sağlamaktır. Suredeki *"يَوْمَ ذِي مَسْعِيَّةٍ"* ayeti, meşakkat,

kıtlık, açlık içinde bulunmak demektir. (Bilmen, 1985: 8/4040)

Hulasa Allah Teâlâ'nın rızasını kazanmanın en önemli unsurlarından biri de özellikle kıtlık ve zor şartlarda fakir/fukara ve açları doyurmaktır.

Kıtlık olgusunun en başat unsuru, ürünlerin yetişmesinin biricik vesilesi ve bütün canlıların hayatta kalabilmesinin temel ögesi sudur. Dolayısıyla hayatın tamamen suya endeksli olduğunu ifade etmemiz gerekmektedir. Suyun bol ve kullanılabilir olduğu mekânlar insanlar tarafından yerleşim merkezleri edinilmiştir. Köy, kasaba ve şehirler tabiatın bu durumu dikkate alınarak kurulmuştur. Kısaca insanın hayatını idame ettirebilmesi suya bağlıdır. Bu olguya dikkat çeken Yüce Allah şöyle buyurmaktadır:

قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ أَصْبَحَ مَاؤُكُمْ غَوْرًا فَمَنْ يَأْتِيكُمْ بِمَاءٍ مَعِينٍ

“(Yine onlara) de ki: “- Bana söyleyin: Eğer suyunuz, yerin dibine batır giderse, size bir akarsu kim getirir? (Bunu getirebilecek Allah'tan başka bir kuvvet var mı? O halde, O'na nasıl eder de ortak koşarsınız, hükümlerini dinlemezsiniz?)” (el-Mülk 67/30; el-Vâkıa' 56/68-70)

Ayette hitap Hz. Peygamber'e yapılmakta ve müşriklere sularının çekilmesi durumunda bunu kimin getireceği inkârî bir üslupla sorulmaktadır. Allah, ırmak, kuyu ve pınar gibi yarattığı su kaynaklarını kurutsa, buradaki suları ulaşılamayacak derinliklere çekse, sürekli bir şekilde akmasına alışık olduğunuz bu suları size kim temin edecektir? Elbette Allah'ın haricinde hiç kimse bunu getiremez. Bu sular yağmur, kar ve nehirler vesilesiyle gerçekleşmektedir. Bu ayette, her bir ihtiyaç için Allah Teâlâ'ya itimat etmenin gerekliliğine, O'nun güç ve kudreti, yardımı olmadan hiçbir başarının kazanılmayacağına işaret vardır. (Derveze, 1998: 5/383; ez-Zuhaylî, 1418: 29/37)

Kâinatı ve her şeyi idare eden, yaşatan, yöneten ve her an her şeyden haberdar olan Allah Teâlâ olduğuna göre, her sıkıntıda O'na müracaat edildiği gibi kıtlık ve kuraklıklarda da O'na yalvarıp yakarılmalı, günahlardan tövbe edilmelidir.

2. Kıtlığın Tövbe ve İstiğfarla İlişkisi

Çöller, kurak ve çorak araziler ile kutuplar haricindeki bölgelerde, hayat sürmeye uygun yörelerde yaşayan insanların zaman zaman kuraklık ve kıtlıklara maruz kaldıkları bilinen bir gerçekliktir. Tabiat olayları olarak adlandırdığımız yağmur, kar, sel, deprem, toprak kayması, çölleşme vs. olayların ilahî ve insanî yönü vardır. Tabiatı hor kullanan insanoğlu dünyadaki ekolojik düzenin bozulmasına sebep olmaktadır. Bu duruma işaret eden bir ayette şöyle buyurulmaktadır:

“İnsanların kendi işledikleri (kötülükler) sebebiyle karada ve denizde bozulma ortaya çıkmıştır. Dönmeleri için Allah, yaptıklarının bazı (kötü) sonuçlarını (dünyada) onlara tattıracaktır.” (er-Rûm 30/41)

Ayette söz edilen bozulmayı ifade eden *fesâd* kelimesi iki şekilde anlaşılmalıdır. Birincisi manevî bozulmayı ifade etmektedir ki işlenen günahlar ve yapılan haksızlıklar sonucu sel, yangın, kıtlık, kaynak sularının azalması, geçim sıkıntısı, bereket kalmaması gibi olaylar örnek verilebilir. (Karaman vd., 2007a: 4/322) İkincisi ise bizzat tabiatın dengesinin bozulmasıdır. Özellikle katı bir materyalizm neticesinde ortaya çıkan teknolojik gelişmeler ve beraberinde getirdiği tahribat, daha önceki insanların hayal bile edemeyeceği seviyeye ulaşmış ekolojik dengesizliklere sebep olmuştur. Şehirlerin çöpleri ve kanalizasyon atıkları, katı yakıtlar, fabrika bacaları, son sürat toprağı, denizleri ve akarsuları kirletmektedir. Ortaya çıkan buna benzer olumsuzluklar tabiatdaki her türlü canlıyı tehdit etmektedir. Bunlara cinsel sapıklıklar, uyuşturucu ve şiddet de ilave edilirse işin vahameti daha da tarifsiz bir hale

gelmektedir. Bütün bunlar, insanların Allah'a ve ahlâkî değerlere önem vermeksizin sadece maddî ilerlemeyi hedef almalarından kaynaklanmaktadır. (Esed, 1999: 2/828-829; Karaosman, 2020:113) Hal böyle olunca bütün insanlık, hatta diğer canlılar ve birçok ekosistem yok olma tehlikesiyle karşı karşıya gelmektedir. Ortaya çıkan bu tablo sebebiyle zarar gören, sıkıntı çeken ve çeşitli hastalıklara yakalan insanların yaptıkları fesadın bir bölümü ayette de ifade edildiği üzere kendilerine ceza olarak dönmektedir. (Şimşek, 2012: 4/130)

Bu kaos ve fesat ortamından kurtulmak, nükleer atıkların olmadığı, denizlerin kirlenmediği, göllerin kurumadığı zamanlara dönmek pek mümkün görünmemektedir. Çevreyi bu hale getirmemek de insanoğlunun sorumluluğundadır. Dolayısıyla günahları sadece herkesin bildiği yasaklardan ibaret zannetmek büyük bir yanılıdır. İslam'ın çevreye verdiği önemi hiçe saymak, suları israf etmek, havayı kirlletmek, yiyecek ve içecekleri israf etmek de günah olan davranışlardır. Gerek bu gibi maddî gerekse manevî günahlardan Allah'a iltica edilirse, günahlardan vazgeçilirse ve fitrata dönülürse durumun değişeceği bildirilmektedir:

وَأَنْ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُمַعِّمَكُمْ مَتَاعًا حَسَنًا إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى وَيُؤْتِ كُلَّ ذِي فَضْلٍ فَضْلَهُ وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ كَبِيرٍ

“Rabbinizin mağfiretini isteyin. Sonra O'na tövbe edin ki, size takdir edilmiş belirli bir zamana (ölüme) kadar güzel bir şekilde yaşatsın, fazlından dünya ve ahirette mükâfatını versin. Eğer imandan yüz çevirirseniz, biliniz ki, ben, başınıza gelecek büyük bir günah azabından korkarım.” (Hûd 11/3)

Söz konusu ayette Allah Teâlâ, kullarından istiğfar ve tövbe etmelerini istemektedir. İstiğfar ve tövbenin yakın anlamda olduğu ifade edilmekle birlikte, geçmiş günahlardan ötürü mağfiret, yeni işlenen günahlar sebebiyle de tövbe edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Günahlardan vazgeçmeden mağfiret dilemenin tövbede samimiyetsizlik olduğu söylenmiştir. Ayette önce mağfiret dileme, sonrasında ise tövbe istenmesinin zikredilmesi, mağfiret dilemenin tövbeyle alt yapı oluşturmasından dolayıdır. Ayetteki buyruğun, küçük günahlarınız sebebiyle Allah'tan mağfiret dileyin, büyük günahlarınız nedeniyle de Allah'a tövbe edin manasına gelebileceği ihtimalinden de bahsedilmiştir. Bunun sonucunda Allah, kullarını bol rızık ve rahat bir geçimle ödüllendirileceğini, öncekilerin helak edildiği gibi helak edilmeyeceğini ve uzun ömür verileceğini müjdelemektedir. (el-Kurtubî, 1964: 9/3-4)

Aşağıdaki ayette de aynı şekilde istiğfar ve tövbe vurgusu yapılmakta, gereğini yapanlara bol nimetler ihsan edileceği Hz. Hûd'un dilinden aktarılmaktadır:

وَيَا قَوْمِ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ ثُمَّ تُوبُوا إِلَيْهِ يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا وَيَزِدْكُمْ قُوَّةً إِلَىٰ قُوَّتِكُمْ وَلَا تَتَوَلَّوْا مُجْرِمِينَ

“Ey kavmim! Haydi, artık rabbinize iman edip af dileyin. İşlediğiniz günahlardan duyduğunuz pişmanlıkla tövbe olup O'na yönelin; O da size gökten bereket kaynağı yağmurlar yağdırsın, gücünüze güç katsın. Bu öğütlerimden yüz çevirip kâfirlikte/nankörlükte ısrar etmeyin.” (Hûd 11/52)

Diğer ayette olduğu gibi bu ayette de en önemli iki kavram sırasıyla istiğfar ve tövbedir. Bu kavramların izahı ayetin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. *İstiğfar* kelimesi “gafir” mastarından türemiş bir kelime olup gizlemek, örtmek, başışlamak anlamlarını taşımaktadır. İstiğfar terim olarak; “kulun, işlediği kusurlarının Allah'tan başışlamasını istemesidir.” (İbn Manzûr, 1414: 5/25) İstene bu başış talebinin hem fiille hem de sözle olması gerekir. Sözde kalan ve fiiliyata geçmeyen bu talep, sahibini yalancı biri yapar. (İsfahânî, 1424: 469; Bebek, 2003: 27/313) İstiğfar kavramına yakın anlamda olan bir diğer kavram da tövbedir. Tövbe; geri dönüş, rücu etmek, bir yerden dönmek anlamlarına gelmektedir. (İbn Manzûr, 1414: 1/217-219) Tövbede üç merhale söz konusudur. Birincisi işlenen fiilin günah olduğu ve bunun Allah'ın bir yasağı olduğunun bilinmesi, ikincisi pişmanlıktır. Kul işlediği günah için pişmanlık duymuyorsa tövbe gerçekleşmez. Üçüncüsü kalpte meydana gelen pişmanlık neticesinde yasadık olan

davranışı terktir. (Özer, 2008: 80-81) Bu terk kuvvetli bir şekilde gerçekleştirilir ve günah işlemek için niyette de samimi olarak çaba gösterilirse bu tövbe çeşidine *nasuh* tövbesi denir: “*Ey iman edenler! Samimi bir tövbe ile Allah'a dönün. Umulur ki Rabbiniz sizin kötülüklerinizi örter...*” (et-Tahrîm 66/8) Tövbe ve istiğfarın anlamı bu şekilde ifade edildikten sonra ayetin tefsirine geçebiliriz.

Ayet-i kerîme Âd kavmi ile ilgili olarak zikredilmektedir. Âd kavmi bağ, bahçe ve ekin işlerinde ileri bir toplumdur. Rivayetlere göre üç sene veya daha uzun yıllar kıtlık olmuştu ve bu süre zarfında çocukları da olmamıştı. Ayette Hz. Hûd'un, kavmini imana davet edip şirk inancından vazgeçmelerini, hemen tövbe etmelerini, bir daha aynı günahı işlememelerini tembih ettiği bildirilmektedir. Peygamberleri Hûd, iman ederlerse Allah'ın onlara bol yağmurlar göndereceğini, yurtlarını tekrar dirilteceğini, kuvvetlerine kuvvet katacağını, bolluk ve verimlerini artıracacağını bildirdi. Ancak onlar Hz. Hûd'a inanmadılar ve küfürlerinde inada devam ettiler. (el-Kurtubî, 1964: 9/51) Allah Teâlâ, onlara nimetle birlikte kuvvet vereceğini ifade etmektedir. Zira kuvvet bulunsa nimet bulunmasa, kuvvetin bir anlamı olmayacak; nimet bulunsa da bu nimetlerden faydalanabilecek kuvvet bulunmasa yine bir anlamı olmayacaktır. Ancak nimet ve kuvvet birlikte olursa anlam kazanacaktır. Dolayısıyla ayetteki “*Size gökten bol bol (yağmur) göndersin*” kısmı bu duruma işaret etmektedir. (Esed, 1999: 1/434) Yine aynı şekilde “*Kuvvetinize kuvvet katsın*” ifadesi de nimetlerden istifade etmenin ve mutluluğun en üst derecesini bildirmektedir. Tefsircilerin ifadesine göre; Allah Teâlâ, Âd kavmine iki büyük haslet vermiştir. Biri bağ, bahçe ve bostanlarının çok güzel olması, diğeri de çok güçlü ve kuvvetli olmalarıdır. Onlar, Allah'ın elçisini yalanlayınca yıllarca kıtlıkla imtihan edildiler ve güçten kuvvetten düştüler. Allah Teâlâ, onlara putları bırakıp kendine yönelirlerse zikri geçen bu iki nimete tekrar kavuşacaklarını haber vermektedir. (er-Râzî, 1420: 18/363-364) İstiğfarın faziletine atıfta bulunan ayetlerin yanında birçok hadis de vardır. Bunlardan birinde Allah Resulü şöyle buyurmaktadır: “*Bir kimse istiğfara devam ederse, Allah Teâlâ ona her bir darlıktan çıkış, her bir üzüntüden kurtuluş yolu gösterir ve ona ummadığı yerden rızık verir.*” (Ebû Dâvûd, 1992: Sünen, “Vitr”, 26; İbn Mâce, ts.: Sünen, “Edeb”, 57)

Kısaca istiğfar ve tövbe arasındaki alaka şöyledir: Allah'tan mağfiret istemenin ve O'na istiğfar etmenin yolu tövbeden geçer. Zira günahkâr, doğru yoldan yüz çevirmiş kimsedir. Kişinin, bundan dönüp tövbe etmediği sürece bizzat maksadına erişmesi mümkün değildir. Dolayısıyla önce kulun, günahından vazgeçmesi sonra da Allah'tan istiğfar dilemesi gerekmektedir. (er-Râzî, 1420: 17/315)

İstiğfar rızık ilişkisiyle ilgili olarak başka bir ayette de şöyle buyurulmaktadır:

فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا . يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا . وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَيَبِينْ وَيَجْعَلْ لَكُمْ جَنَّاتٍ وَيَجْعَلْ لَكُمْ أَنْهَارًا

“*Dedim ki: Rabbinizden mağfiret dileyin; çünkü O çok bağışlayıcıdır. (Mağfiret dileyin ki,) üzerinize gökten bol bol yağmur indirsün, Mallarınızı ve oğullarınızı çoğaltsın, size bahçeler ihسان etsin, sizin için ırmaklar akıtsın.*” (Nuh 71/10-12)

Ayette, inkârda direnen Hz. Nuh'un kavmi tövbe ve istiğfar etmeye çağrılmaktadır. Her insan günah işleyebilir ve çeşitli hatalar yapabilir. Ancak insanın işlediği günahını bilmesi, bunu itiraf etmesi, Rabbinden bağışlanma dilemesi ve tövbe etmesi çok önemlidir. Bu bağlamda *istiğfar*, herhangi bir Müslüman'ın hataları sebebiyle Allah'a dönerek O'ndan affedilmeyi arzu etmesi anlamına gelmektedir. Uzun yıllar kavmini tevhide çağırın Hz. Nuh, burada onların tövbe istiğfarda bulunup putlara tapmaktan vazgeçtikleri ve halis bir imanla inandıkları takdirde, Allah Teâlâ'nın onları affedeceğini, çünkü O'nun son derece bağışlayıcı olduğunu bildirmektedir. Bu çağrıyı kabul ettikleri halde, Allah'ın onlara yetiştirecekleri ürünlerden bol kazanç elde etmelerini sağlayacak yağmurlar yağdıracağı, nehirler akıtacağı, bu sayede mallarının çoğaltılacağı bildirilmektedir. Bunlara ilaveten, işlerinde kendilerine

yardım edecek, güçlerine güç katacak evlatlarla desteklenecekleri ifade edilmektedir. (er-Râzî, 1420: 30/652; el-Hicâzî, 1413: 3/754) Rivayetlerde belirtildiği üzere Hz. Nuh'u yalanlayan bu inatçı kavim, kırk ya da yetmiş yıl kuraklığa uğramış, kadınları kısırlaştırmış, davarları ve ekinleri telef olmuştur. (ez-Zemahşerî, ts.: 4/617) Çaresizlikleri sebebiyle Hz. Nuh'tan yardım istemişlerdir. Hz. Nuh da onlara ayetteki teklifleri iletmiştir. Ancak onlar tövbe etmemeye adeta yemin etmiş gibi inatlarını sürdürmüşlerdir. (el-Kurtubî, 1964: 18/301-302; el-Beyzâvî, 1418: 5/249)

Gerek önceki ayette gerekse bu ayette, istiğfar etmenin ve Allah'tan mağfiret dileminin neticesinde rızık ve yağmurun gönderileceğine dair delil vardır. Hz. Ömer de arkadaşları ile yağmur duasına (istiskâ) çıktıklarında herhangi bir dua okumamış, sadece istiğfar etmiş ve bu ayetteki gibi davranmıştır. Hasen el-Basrî (ö. 110/728) kendisine kuraklıktan ve fakirlikten şikâyet eden kişilerden her birine Allah'tan istiğfar / mağfiret dilemesini tavsiye etmiş, söz konusu ayettin gereğince bu şekilde hareket ettiği rivayet edilmiştir. (ez-Zemahşerî, ts.: 4/617; el-Kurtubî, 1964: 18/302)

Ayette bulunan “غَفَّارٌ” kelimesi bağışlayıcı anlamına gelmektedir. Bu kelimenin anlamı “غَفُورٌ” sözcüğünden daha mübalağalıdır. Sözlükte örtme ve kapatma manasına gelen bu kelime, Allah'ın son derece bağışlayıcı olduğunu ifade etmektedir. Tövbe ile istiğfar bir kulluk arzından ve Allah'a ihtiyaç duymaktan kaynaklanan, benlik iddiasından vazgeçmenin göstergesidir. İşte bu şekilde Allah'a yönelen bir toplum için hem bağışlanma hem de bereketli yağmurlar, hayırlı rızıklar, evlatlar ve mallar verileceği müjdelenmektedir. Zira taatlerle uğraşmak hayır kapılarının açılmasına, günahlarla meşgul olmak da Allah Teâlâ'nın kahrına, hatta dünyanın harap olmasına sebep olacaktır. (Bursevî, 2012: 9/303)

Aslında günah, Allah ile kulun arasındaki iletişimin kopması demektir. Bu iletişimin tekrar sağlanması ancak samimi bir tövbe, arkasından da gönülden gelen bir istiğfarla gerçekleşir. Kul günah işlemekten geri kalamayacağına göre, tövbe ve istiğfardan da geri kalmamalı, Allah Teâlâ ile iletişimini sürdürmelidir. Kullar bu tavrı takınırlarsa, Allah Teâlâ da onları bağışlayacağını gerek bu dünyada gerekse ahirette çeşitli mükâfatlar vereceğini bildirmektedir.

Allah Teâlâ'ya iman edip takva sahibi olanlara bereketler ihsan edileceği; yalanlayanların da işledikleri fiillerden dolayı cezalandırılacakları bir başka ayette şöyle ifade etmektedir:

وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَٰكِن كَذَّبُوا فَأَخَذْنَاهُم بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ

“Eğer, o memleketlerin halkları iman etseler ve Allah'a karşı gelmekten sakınsalardı, elbette onların üstüne gökten ve yerden nice bereketler(in kapılarını) açardık. Fakat onlar yalanladılar, biz de kendilerini işledikleri günahlarından dolayı yakalayiverdik.” (el-A'râf 7/96)

Allah Teâlâ, her bir kavme ya da şehre onları uyarmak ve vahyini bildirmek için elçiler göndermiştir. Gönderilen bu elçiler çoğunlukla yalanlanmışlardır. Bu tutum ve davranışlarından dolayı da helak edilmişlerdir. (Küçük, 2007: 323-326) Bu halklar, nankörce bir hareket tarzı sergilemek ve günahlara devam etmek yerine Allah Teâlâ'ya isyandan sakınsalardı, “gökten ve yerden bereket kapıları üzerlerine açılacaktı ve onlara her yönden hayırlar verilecekti.” Ayetteki “بَرَكَاتٍ” kelimesiyle yağmurlar ve nebatat kastedilmiştir. (Yıldız, 2009: 30-150) Böylece bereketler onlar üzerine açılacak ve bol ürünler alacaklardı. Fakat onlar yalanlamaktan vazgeçmediler. (ez-Zemahşerî, ts.: 2/133) Ayetteki “مِنَ السَّمَاءِ” / “وَالْأَرْضِ” / Altları ve üstleri ifadesinde onlara sağlanacak olan rızık vesilelerinin çeşitliliği ve bolluğuna işaret vardır. Bazı müfessirlere göre; “مِنَ السَّمَاءِ” kelimesi kulların çabası olmadan Allah'ın verdiklerini, “وَالْأَرْضِ” ise insanların çalışması ve gayreti sonucunda elde ettikleri nimetleri ifade etmektedir. (Karaman vd., 2007a: 2/308)

Kur'an'da bahsedilen bu inkârcıların halini ortaya koyan başka bir ayette şöyle buyrulmaktadır:

وَلَوْ أَنَّهُمْ أَقَامُوا التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ وَمَا أَنْزَلْنَا إِلَيْهِمْ مِنَ الرِّبِّهِمْ لَأَكْلُوا مِنْ فَوْقِهِمْ وَمِنْ تَحْتِ أَرْجُلِهِمْ ...

“Eğer onlar Tevrat’ı, İncil’i ve Rableri tarafından kendilerine indirileni (Kur’an’ı) gereğince uygulasalardı, elbette üstlerinden ve ayaklarının altından (bol bol rızık) yiyeceklerdi...” (el-Mâide 5/66) Ayet, Ehli Kitap olan Yahudi ve Hristiyanların, Tevrat, İncil ve Kur’an’ın gereğini yapmaları, hükümleriyle amel etmeleri durumunda, Allah Teâlâ’nın onlara bol nimetler vermesinden, üstlerindeki göklerden bereketli yağmurlar indirmesinden, atlarından da yeryüzünün çeşitli bitkileriyle ve mahsulleriyle rızıklandırmasından bahsetmektedir. Burada, “Ehli Kitap nasıl olur da Tevrat, İncil ve Kur’an’la birlikte amel edebilir?” şeklinde bir soru akla gelebilir. Her ne kadar söz konusu kitaplar birbirlerine muhalif hükümler içerse de değişmeyen temel hükümlerde ortak paydaları bulunmaktadır. Mesela peygamberlere iman hepsinde de ortak itikat konusudur. Yine bu kitaplar ilk muhatapları tarafından tatbik edilseydi, onlar da bu bereketlere kavuşmuş olacaktı. (et-Taberî, 2000: 10/463-464)

Bazı müfessirler de Tevrat ve İncil’in uygulanmasından kastedilen mananın, bu kitaplarda vasfı açıklanan Hz. Muhammed’e iman eden ve onun getirdiği Kur’an’ın hükümlerini yürürlüğe koyup onunla amel etmek ve Tevrat ile İncil’de Allah’a verdikleri sözleri yerine getirmek olduğu şeklinde anlamışlardır. (Arslan, 1995: 4/276-277)

Hız. Musa ile birlikte hareket eden, onun emirlerini uygulayan İsrailoğulları çölde dahi rızıklarından mahrum bırakılmamış, güneşten, bulutlarla gölgelenmiş, kudret helvası ve bıldırcın eti ile gıdalanmışlar (el-Bakara 2/57) ve taştan fışkıran on iki pınardan su içmişlerdir. (el-Bakara 2/60; el-A’râf 7/160) İsrailoğullarının çektiği sıkıntılar ayette geçen icapları yerine getirmemelerinden kaynaklanmaktadır. Ancak bugün dünyanın en müreffeh topluluklarının Ehli Kitap olduğu müşahede edilmektedir. Bu durumu onların ilâhî-tabîî kurallara uymalarına bağlayabiliriz. Burada, dinin icaplarına uymanın ölçüsünün dinin bazı ayrıntılarını ön plana koymak olmadığının altının çizilmesi gerekmektedir. (Karaman vd., 2007a: 2/308) Zira hak ve adalete dayanmayan yönetim biçimleri, sadece ritüellere çevrilen, davranış haline gelmeyen, güzel ahlaka dönüşmeyen ve sahibini kötülüklerden alıkoymayan ibadetler gerçek dindarlık ölçüsü değildir.

Aslında cenneti kazanmak için iman başlı başına yegâne nedendir. Ancak Allah Teâlâ katında yüksek değer taşıyan iman, salih amellerle süslenen ve toplumda ıslah kabiliyeti taşıyan davranışların yer etmesiyle kökleşir. Dolayısıyla imandan söz eden ayet ile hadisleri salih amellerden ayrı düşünmek ve sözde kalıp aksiyona dönüşmeyen davranışlar olarak görmek İslâm’ın ruhunu kavramamak demektir. (Karaman vd., 2007a: 2/309)

Netice olarak, kendisinden önceki ilâhî kaynaklı kitaplara da atıfta bulunulan ve Kur’an’da bahsi geçen hakikatlerin bir bütün halinde uygulanması gerekmektedir. Bu şekilde hareket edilirse Allah Teâlâ, onlara göklerin ve yerlerin maddî manevî kapılarının açılacağını haber vermektedir. Aslında iktisadî hayatta yaşanan bolluk ya da kıtlığın tek bir sebebe irca edilmesi uygun değildir. Manevî sebeplerin yanında, maddî olarak insanın çalışmasının ve gayretinin, (Krş. Elmalılı, 1979: 7/4609-4610) ilaveten piyasadaki arz ve talep durumunun, tüketim ve tasarruf alışkanlıklarının, ilim ve teknik usullerinden faydalanma yollarını bilmenin, sosyal ve ekonomi yönetim anlayışıyla ilişkili olduğuna da işaret etmek gerekmektedir. (Durmuş, 2003: 586-587)

Bu bağlamda çarşı-pazar piyasasındaki fiyatlar tartışma konusu yapılmakta, fiyatları Allah’ın

belirlediğini öne süren kimi insanlar, sorumluluktan uzaklaşarak kenara çekilmek istemektedirler. Nitekim bu konuyla ilgili olarak şu hadise atıfta bulunmaktadır:

“Ebû Hureyre’den (r.a.) rivayet edildiğine göre; bir adam Hz. Peygamber’e (s.a.v.) gelip: Ya Resulallah, narh koy (fiyatları sınırla), dedi. Resulullah (s.a.v.): "Hayır, (rızkınızın artması için) dua ediniz." buyurdu. Daha sonra başka bir adam gelip: Ya Resulallah, narh koy, dedi. Hz. Peygamber (s.a.v.) ona da: "Hayır, fiyatları ancak Allah eksiltir, Allah artırır. Ben Allah'a, yanımda hiç kimsenin hakkı olmadığı bir halde ulaşmayı umarım" buyurdu.” (Ebû Dâvûd, 1992: Sünen, “Büyü”; Tirmizî, 1395: Sünen, “Büyü”, 73)

İslam ekonomisinde mümkün oldukça fiyatlara müdahale edilmemesi esastır. Devlet çok aşırı bir durum olmadığı sürece narh koymamalı, serbest piyasa ekonomisini engellememelidir. Ancak piyasa kontrolünü de ihmal etmemeli, spekülasyonlara izin vermemeli ve gerekli önlemleri almalıdır. (Güneş, 2019: 245) Fiyatların yükseldiği zamanlarda insanlar rızıklarının artması için Allah’a dua etmelidirler. Zira Allah dilediği kimsenin rızkını artırır, dilediğinin rızkını da kısar. (el-Bakara 2/212; Âl-i İmrân 3/37; Yûnus 10/31; en-Neml 27/64; et-Talâk 65/3) Burada kaderci bir anlayışla ne yapalım fiyatları Allah Teâlâ belirliyor diyerek, özellikle de yönetici ve denetleyici konumunda bulunan kişilerin kendi sorumluluğundan kaçmaları asla kabul edilebilecek bir durum değildir.

Sonuçta Allah Teâlâ her şeye müdahildir. (er-Rahmân 55/29) Hiçbir yaprak bile O’ndan izinsiz düşmez. (el-En’âm 6/59) Kâinatı idare etmek de O’na zahmet vermez. (el-Bakara 2/255) Allah her şeye kadirdir. (el-Bakara 2/20,106,109; Âl-i İmrân 3/29; en-Nisâ 4/133; el-Mâide 5/19; et-Tevbe 9/39) Kâinata olan her şey *sünnetullah*, yani ilâhî yasalar çerçevesinde gerçekleşir. Dolayısıyla insanlar kendi kusurlarını, yeteneksizliklerini Allah’a yıkarak kader böyleymiş demelerinden başta Allah razı değildir. Bu noktadan hareketle insan, rızkının artması için üzerine düşeni yapmalı, sürekli tövbe istiğfar halinde olmalı, tabiatı tahrip ederek ilâhî yasalara aykırı davranmamalı gerek maddî gerekse manevî alanda ıslahçı olmalıdır.

Sonuç

Kıtık; kuraklık, sel, çekirge gibi doğal/tabii nedenlere; savaş, ihtikâr, kötü yönetim, toprak ve su kullanımındaki yanlışlıklar gibi sosyal ve siyasi sebepler ile günah ve isyanlara dalmak gibi dinî sebeplere dayanmaktadır. Allah Teâlâ, kullarını, burada zikredilen hususlarla sınıyacağını, onların bu belalara karşı sabretmeleri gerektiğini belirtmiştir. Nitekim tarihten günümüze birçok kavim sınava tabi tutulmuştur. Bu konudaki ayetler, bizlerin de buna benzer zorluklarla karşı karşıya kalacağımızı, bu durumun kaçınılmaz bir hal olduğunu ilan etmiştir. Dolayısıyla herkesin helak edilen bu kavimlerden ders çıkarması istenmiştir. Kıtık ve benzeri zor durumlar, insanların yaşadığı gerçekliklerden biridir ve bu durumlarla başa çıkarken kişinin işlediği fiillerin ve Allah’a yönelişin etkisi önemlidir.

Yusuf kıssasındaki kıtlık hadisesi, böylesi durumlarda bize nasıl bir önlem alınması gerektiğini, adaletli yönetimin önemini ve israftan kaçınmanın zorunluluğunu öğretmiştir. Mekke ya da Medine’de yaşanan kıtlığa atıfta bulunan ayetlerden, güven ve asayiş içinde yaşayan bir toplumun, Allah’ın nimetlerine karşı nankör davranmaları sonucunda yıllarca kıtlık ve kuraklıkla cebelleştikleri anlaşılmıştır.

Allah Teâlâ’nın hoşnutluğunu elde etmenin en önemli vesilelerinden biri de özellikle, sarp yokuş adı verilen akabeyi geçmektir. Bu da fakir fukara ve açları doyurmakla elde edilir.

Çeşitli coğrafyalarda kıtlık oluşmasının birincil sebebi su kaynaklarını bilinçsiz kullanmaktır. Kıtıkla son derece ilişkisi olan suya dikkat çeken Yüce Allah, hayatın tamamen suya endekli olduğunu ifade

etmekte, suların kuruması durumunda bunu ancak kendisinin sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır.

Hz. Ömer yağmur duasına (istiskâ) çıktığında bir dua okumamış, sadece istiğfar etmiş, Hasen el-Basrî, kendisine kuraklıktan ve fakirlikten şikâyet eden kişilerden her birine Allah'tan istiğfar/mağfiret dilemelerini tavsiye etmiştir.

Kur'an ayetlerinde bolluk ve bereketin tövbe ve istiğfarla ilişkilendirildiği, ancak kıtlığın sadece tek bir sebebe bağlanamayacağı ve rızkın genişliğinin insanın çabasıyla da ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Tarih boyunca peygamberlerin toplumlara gönderildiği ve genellikle yalanlandığı ve bu yüzden yalanlayanların helak edildiği belirtilmiştir. Ancak peygamberlere kulak veren toplumların Allah'ın bol nimetlerine kavuşacakları ve bereketlenecekleri ifade edilmiştir. Ancak adaleti ilke edinmeyen yönetim şekilleriyle, güzel ahlaka evrilmeyen, sahibini kötülüklerden alıkoymayan ibadetlerle gerçek dindarlık elde edilmiş olunmaz ve bunlarla da Allah'ın lütuf , af, mağfiret ve yardımları beklenemez.

Sonuç olarak, insanların, kıtlık gibi zor zamanlarda imtihan edildiklerinin farkında olmaları gereklidir. Bununla birlikte yaşanan felaket anlarında hem infak ederek fakirler gözetilmeli hem de bol bol tövbe ve istiğfar edilerek Allah'ın hoşnutluğu aranmalıdır.

Kaynakça

- Akahn, Ş. H., & vd. (2019). *Türkçe Sözlük* (B. Tezcan Aksu, Ed.; 11. bs). Türk Dil Kurumu.
- Âlûsî, Ş. M. b. A. (1415). *Rûhu'l-meânî* (1. bs, C. 16). Dâru'l-Kütübî'l-'İlmiyye.
- Armağan vd., M. (1990). *Sosyal Bilimler Ansiklopedisi* (1-4). Risale Yayınları.
- Arslan, A. (1995). *Büyük Kur'an Tefsiri* (1-16). Arslan Yayınları.
- Bahadır, M. & Eroğlu, İ. (2017). İslami Çerçeve de Kıtık Algısı. *İslami Perspektifte İktisadi Yaklaşımlar*, 23-38.
- Bebek, A. (2003). Mağfiret. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 27, ss. 313-314). TDV Yayınları.
- Beyzâvî, A. b. Ö. (1418). *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te`vîl* (1-5). Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî.
- Bilmen, Ö. N. (1985). *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri* (1-8). Bilmen Yayınevi.
- Buladı, K. (2011). Kur'an Çerçevesinde Hayat ve İmtihan. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 21, Article 21.
- Bursevî, İ. H. (2012). *Rûhu'l-Beyân Tefsiri* (Abdullah Öz vd., Çev.; 8. bs, 1-10). Damla Yayınları.
- Derveze, M. İ. (1998). *Et-Tefsîru'l-hadîs* (Muharrem Önder, Çev.; C. 7). Ekin Yayınları.
- Durmuş, Z. (2003). Kur'an Bağlamında İmân-Rızık İlişkisi. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 16(4), 582-595.
- Ebû Dâvûd, S. b. el-Eş'as es-Sicistânî. (1992). *Sünenu Ebî Dâvûd* (1-4). el-Mektebetu'l-Asriyye.
- Ebû Hayyân, M. b. Y. b. H. el-Endelüsî. (1420). *El-Bahrü'l-muħît* (1-10). Dâru'l-Fikr.
- Ebu's-Suûd, M. b. Y. (ts.). *İrşâdü'l-'akli's-selîm ilâ mezâya'l-Kitâbi'l-Kerîm* (1-9). Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî.
- Esed, M. (1999). *Kur'an Mesajı, Meâl-Tefsîr* (Cahit Koçtak - Ahmet Ertürk, Çev.; 1-3). İşaret Yayınları.
- Ferrâ, Y. b. Z. (t.y.). *Meânî'l-Ḳur`ân*. Dâru'l-Mısriyye.
- Gökhan, İ. (1998). *13-16. Yüzyıllarda Mısır ve Suriye'de Krizler, Kıtıklar ve Vebalar* [Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, C. (2019). *Dünya ve Âhiret Boyutlarıyla Kur'an'da Ticaret*. Arı Sanat Yayınları.
- Hicâzî, M. M. (1413). *Et-Tefsîru'l-vâzih* (10. bs). Dâru'l-Celîli'l-Cedîd.
- <http://ktp.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=tr&midno=53424375&MakaleAdi2=+imtahan>
- <http://ktp.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=tr&midno=117755625&MakaleAdi2=k%C4%B1tl%C4%B1k>
- İbn Kesîr, E.-F. İ. b. Ö. (1999). *Tefsîrü'l-Ḳur`âni'l-'Azîm* (C. 8). Dâru't-Taybe.
- İbn Kuteybe, E. M. A. b. M. ed-Dîneverî. (1973). *Ġarîbü'l-Ḳur`ân*. y.y.
- İbn Mâce, E. A. M. (t.y.). *Sünen* (1-2). Daru İhyai Kütübî'l-Arabiyye.
- İbn Manzûr, M. b. M. (1414). *Lisânü'l-'Arab* (1-15). Dâru Sâdır.
- İbnü'l-Cevzî, E.-F. A. b. A. (1422). *Zâdü'l-mesîr fi 'ilmi't-tefsîr* (1-4). Dâru'l-Kütübî'l-'Arabî.
- İsfahânî, R. (1424). *Müfredâtü elfâzi'l-Ḳur`ân* (1-4). Dâru'l-Vatan.
- Kaçalın, M. S. (2019). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler* (6. bs). Türk Dil Kurumu.
- Karademir, Z. (2013). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Darlık Ekonomisi ve Kıtıklar (1560- 1660)* [Doktora Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi,.
- Karaman vd., H. (2007a). *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir* (1-5). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karaman vd., H. (2007b). *Kur'an-ı Kerim ve Açıklamalı Meâli*. Yeni Şafak Yayınları.

- Karaosman, M. (2020). Kur'ân'dan Hareketle Doğal Âfetlerin ve Salgın Hastalıkların İlâhî Bir Ceza Olarak Nitelendirilmesi Sorunu. *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 98-120.
- Kurtubî, E. A. M. b. A. (1964). *El-Câmi' li-aḥkâmî'l-ḡur'ân* (1-20). Dâru'l-Kütübî'l-Mısriyye.
- Küçük, A. (2007). *Kur'an'da Toplumsal Sınanma*. Beyan Yayınları.
- Mâtürîdî, E. M. M. (2005). *Te'vîlâtü'l-ḡur'ân* (1-10). Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Mücâhid, E.-H. M. b. C. el-Mekkî el-Mahzûmî. (1989). *Tefsîru Mücâhid*. Dâru'l-Fikr.
- Özer, S. (2008). Günahların Affında ve Cezaların Düşmesinde Tövbenin Etkisi. *Bilimname : Düşünce Platformu*, 6(14), 79-107.
- Râzî, F. M. b. Ö. (1420). *Mefâtîḥü'l-ḡayb* (3. bs, 1-32). Dâru İhyâi't-Turâsî'l-Arabî.
- Sami, Ş. (2019). *Kamus-ı Türki* (3. bs). Türk Dil Kurumu.
- Şimşek, M. S. (2012). *Hayat Kaynağı Kur'an Tefsiri* (1-5). Beyan Yayınları.
- Taberî, E. C. M. b. C. (2000). *Câmi'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-ḡur'ân*. Müessesetü'r-isâle.
- Tirmizî, E. İ. (ö. h. 279). (1395). *Sünenu't-Tirmizî* (2. bs, C. 4). Şirketu Mektebeti ve Matbaati Mustafa el-Bali.
- Yazır, Muhammed, H. (1979). *Hak Dini Kur'an Dili* (1-10). Eser Neşriyat.
- Yıldız, M. (2009). *Kur'ân-ı Kerîm'de Yağmur* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeccâc, E. İ. İ. b. es-Serî. (1988). *Meâni'l-ḡur'ân ve i'râbuhu* (C. 5). Âlemu'l-Kütüb.
- Zemahşerî, E.-K. M. (t.y.). *El-Keşşâf 'an ḥakâ'iki ḡavâmizi't-tenzîl ve 'uyûni'l-ekâvîl fi vücûhi't-te'vîl* (3. bs, 1-4). Daru'l-Kitabi'l-Arabi.
- Zuhaylî, V. İ. M. (1418). *Et-Tefsîru'l-münîr* (1-30). Dâru'l-Fikri'l-Muâsır.

25. Endürlüslü Hadis Âlimi Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî'nin (ö. 656/1258) "el-Müfhim Limâ Eşkele min Telhîsi Kitâbi Müslim" Adlı Eseri ve Şerh Metodu¹

Aşur AKYOL²

APA: Akyol, A. (2024). Endürlüslü Hadis Âlimi Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî'nin (ö. 656/1258) "el-Müfhim Limâ Eşkele min Telhîsi Kitâbi Müslim" Adlı Eseri ve Şerh Metodu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 485-501. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14179174>

Öz

Ahmed b. Ömer b. İbrahim b. Ömer olan Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî'nin pek çok sahada eseri bulunmaktadır. Bunlardan birisi de makalenin konusu olan "el-Müfhim limâ eşkele min Telhîsi kitâbi Müslim" adlı eseridir. Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî muhtelif alanlardaki ilmi birikimden istifade ederek *el-Müfhim* adlı eserini yazmıştır. Dolayısıyla *el-Müfhim*, hadislerin anlaşılmasında ve yorumlanmasında ilim taliplilerine büyük katkılar sunacağı muhakkaktır. Kurtubî, *Sahîhi Müslim*'e yaptığı *Telhîs*'in öğrencileri tarafından tam manasıyla istifade edilemeyeceğini kanaatine vararak ve öğrencilerinin de talebi doğrultusunda bu eserini yazmıştır. Eserini yazarken hadis metinlerindeki garip kelimeleri izah etmeyi, bazı kapalı irablara işarette bulunmayı, müşkil kalan yönleri izah etmeyi hedeflemiştir. Ayrıca hadisleri şerh ederken önce konularıyla ilgili bâb başlıkları oluşturmuş, bu başlıklar altında açıklamalarda bulunmuş ve tanıtılması gereken ıstılahî kavramları açıklamıştır. Hadislerin farklı varyantlarını ele almıştır. Sonra hadisten ne gibi hükümler çıkartabileceği üzerine yoğunlaşmıştır. Hadisler arasında olabilecek zahiri tearuzları giderme yollarını aramıştır. Hadis ahkâmı ile ilgili ise hadisi mezheplerin değerlendirmelerini de dikkate alarak incelemiştir. Rivayetleri genelde metin bakımından incelemiş, bazen sened tenkidi yapmıştır. Kısacası, bu şerh bir hadis metninin anlaşılması için ihtiyaç duyulan bilgi ve açıklamaları ihtiva etmektedir. Bundan dolayı kendisinden sonra yazılan hadis şerhlerine ve muhtelif esere kaynak teşkil etmiştir. Uzun yıllar söz konusu çalışmanın tahkiki yapılmadığından fazla tanınmamıştır. Ancak 1996 yılında Beyrut'ta tahkik edilmiş ve basılmıştır. Eser üzerinde, ülkemizde bazı çalışmalar yapılmış olmakla beraber ilim sahasında tanınma anlamında eser henüz gerçek yerini alamamıştır.

Anahtar kelimeler: Hadis, Müslim, el-Müfhim, Ebü'l-Abbâs, Şerh

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 15

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14179174>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Diyanet İşleri Başkanlığı, Kocaeli Başiskele Müftülüğü / Presidency of Religious Affairs, Kocaeli Başiskele Mufti's Office (Kocaeli, Türkiye), **eposta:** asurakyol2304@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9211-5777> **ROR ID:** <https://ror.org/007x4cq57>, **ISNİ:** 0000 0001 2192 1077

The Work and Commentary Method of Andalusian Hadith Scholar Ebü'l-Abbâs el-Kurtubi (d. 656/1258) Named "*el-Müfhim Limâ Eşkele min Telhîsi Kitâbi Müslim*"³

Abstract

Ahmed b. Omer b. Ibrahim b. Omer, known as Abu'l-Abbas al-Qurtubi, authored numerous works across various fields. One of these works, and the subject of this article, is "*al-Mufhim lima ashkala min Talkhis Kitab Muslim*." Al-Qurtubi leveraged his extensive scholarly knowledge to write *al-Mufhim*, significantly aiding students in understanding and interpreting hadiths. He realized that his students could not fully benefit from his abridgment of *Sahih Muslim* and, at their request, he wrote this work. In *al-Mufhim*, he aimed to elucidate obscure words, clarify ambiguous grammatical structures, and explain difficult aspects of the hadith texts. He structured his commentary with chapter headings, provided detailed explanations, and clarified necessary technical terms. He examined different variants of the hadiths, focused on the legal rulings derived from them, and sought ways to resolve apparent contradictions. In discussing legal hadiths, he also considered the evaluations of various Islamic schools of thought. Although his primary focus was on the text, he occasionally engaged in isnad criticism. This comprehensive commentary contains the necessary information for understanding hadith texts and has served as a source for subsequent hadith commentaries and various other works. Despite remaining a manuscript for many years and not being widely known, it was critically edited and published in Beirut in 1996. Although some studies have been conducted on this work in our country, it has yet to achieve the recognition it deserves in the scholarly field.

Keywords: Hadith, Muslim, *al-Mufhim*, Ebü'l-Abbâs, Commentary.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 15

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 25.07.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14179174>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Ahmed b. Ömer b. İbrahim b. Ömer el-Kurtubî, 577/1182 yılında Kurtuba'da doğmuş ve 656/1258 yılında İskenderiye'de vefat etmiş bir İslam alimidir. Özellikle hadis ilmi üzerine yoğunlaşmış ve bu alanda önemli eserler vermiştir. En tanınmış eseri, "el-Müfhim limâ eşkele min Telhîsi kitâbi Müslim"dir. Bu eser, İslam hadis bilimi literatüründe önemli bir yere sahiptir ve *Sahih-i Müslim*'in anlaşılmasını kolaylaştırmak için yazılmıştır. Kurtubî'nin eseri, *Sahih-i Müslim*'deki hadislerin senedlerini ve tekrar eden hadisleri içermeyen bir özet çalışmasıdır. Eser, hadislerin daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli olan ayet, hadis, şiir gibi temel kaynaklardan yararlanarak, konuları detaylı bir şekilde açıklar. Kurtubî'nin bu eseri, *Sahih-i Müslim* şerhleri arasında yeterince tanınmamış olabilir. Ancak şerh metodu açısından zengin bir içeriğe sahiptir ve şerhte karşılaşılan zorlukları gidermeye çalışmıştır. Kurtubî, aynı zamanda bir dil bilimci ve fakih olarak, şerhinde Arapça dil bilgisine ve fıkhi tahlillere geniş yer vermiştir. Bu, onun eserlerinin, sadece hadis ilmi açısından değil, aynı zamanda dil ve fıkıh ilimleri açısından da değerli olduğunu göstermektedir. Kurtubî'nin çalışmaları, İslam dünyasında hadis ilminin anlaşılması ve yorumlanmasında önemli bir rol oynamıştır. Eserleri, sonraki dönemlerdeki alimler tarafından referans alınmış ve hadis ilminin gelişimine katkıda bulunmuştur. Kurtubî'nin hayatı ve eserleri üzerine yapılan çalışmalar, onun Endülüs ilim camiasında yetişen önemli hadis âlimlerinden biri olduğunu ve hadislerin değerlendirilmesinde benimsediği metodun, sonraki şerhlerde de etkili olduğunu göstermektedir. Kurtubî'nin eserleri, günümüzde de İslam hadis bilimi çalışmalarında önemli bir kaynak olarak kabul edilmekte ve ilgiyle incelenmektedir.

Bu makalede, Kurtubî'nin hayatından ve eserinden bahsederek, *el-Müfhim*'in önemini, içeriğini ve şerh metodunu ülkemizde yapılan çalışmaları da göz önünde bulundurarak farklı bir perspektiften ele almaya çalışılacaktır. Bir şârih olarak Kurtubî'nin hadis ilmindeki yeri, eserin günümüzdeki değeri ve tanınması konularında bir inceleme sunmayı hedefliyoruz.

1. Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî (ö. 656/1258)

Asıl adı, Ahmed b. Ömer b. İbrahim b. Ömer'dir. Soyu Ensara dayanmaktadır. Endülüs Kurtuba'da yaşadığı için bu şehre nispet edilmektedir. Kurtubî'nin künyesi, Ebü'l-Abbâs'tır. (İbn Ferhûn, 1417/1996, 1/240; İbn Kesir, 1408/1988, 13/213; Kâtip Çelebî, 1413/1992, 2/554; Kehhâle, 1413/1993, 1/27; Makrîzî, 1411/1991, 1/545; Safedî, 1416/1996, 9/264; Zehebî, 1378/1958, 4/1438; Ziriklî, 1389/1969, 1/186)

Hicri 578/1182 yılında doğmuştur. el-Kurtubî; Ziyâüddîn, Cemâlüddîn, Şâhit ve İbnü'l-Müzeyyin şeklinde lakaplarla anılmaktadır. (İbn Ferhûn, 1417/1996, 1/240; Kâtip Çelebi, 1413/1992, 2/554; Kehhâle, 1413/1993, 1/27; Makrîzî, 1411/1991, 1/545; Safedî, 1416/1996, 9/264; Zehebî, 1378/1958, 4/1438; Ziriklî, 1389/1969, 1/186)

Kurtubî'nin ölüm tarihi ile ilgili farklı rivayetler bulunmaktadır. Âlimlerin çoğuna göre hicri 656 yılında zilkade ayının 24'ünde 78 yaşında iken İskenderiye'de vefat etmiştir. (İbn Ferhûn, 1417/1996, 1/240; Kâtip Çelebi, 1413/1992, 2/554; Kehhâle, 1413/1993, 1/27; Makrîzî, 1411/1991, 1/545; Safedî, 1416/1996, 9/264; Ziriklî, 1389/1969, 1/186)

ed-Dibac sahibi İbn Ferhûn (ö. 799/1397) onun hicri 626 yılında vefat ettiğini söylemekle beraber, İbn Abdülmelik el-Merrâküşi (ö. 703/1303) *ez-Zeyl ve't-tekmile li-Kitâbeyi'l-mevsûl ve's-sıla* adlı eserinde Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî'nin hicri 656 yılında vefat ettiğini belirtmektedir. (İbn Ferhûn, 1417/1996,

1/240)

2. *el-Müfhim*'in Özellikleri ve Kaynakları

Kurtubî, önce *Telhîsü Sahîhi Müslim* adıyla Müslim'in *Sahîh*'ini ihtisar etmiştir. Hadislerin senedlerini hazfetmiş ve mükerrer hadisleri esere dahil etmemiştir. Hadis talebeleri için telif ettiği bu eserin çokça rağbet görmesiyle beraber Kurtubî eserin öğrencilere daha faydalı olabilmesi için metnin garip kelimelerini açıklamak, bazı kapalı irablarına işaret etmek, müşkil kalan yönlerini izah etmek, hadislerle nasıl istişhad edileceğini açıklamak gerektiğini düşünmüş ve talebelerinin de isteği üzerine *Sahîhi Müslim*'e yaptığı *Telhîs*'e "*el-Müfhim limâ eşkele min Telhîsi kitâbi Müslim*" adıyla bir şerh yazmıştır. (Kurtubî, 1417/1996), 1/83-84) Eser 1996 yılında Muhyiddin Dîb Misto, Yusuf Ali Bedîvî, Ahmed Muhammed es-Seyyid ve Mahmud İbrahim Bezzâl iş birliğiyle tahkik edilmiş ve yedi cilt halinde Beyrut'ta basılmıştır. Ülkemizde de bu tarihten itibaren eser üzerinde makale yüksek lisans ve en son da doktora seviyesinde çalışmalar yapılmıştır. (Yenibaş, 2015, 471-496)

2.1. *el-Müfhim* ve Telifi

el-Müfhim, *Sahîhi Müslim* şerhleri arasında önemli bir yere sahiptir. Eserin telifine ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemekle beraber, tamamlandığı tarihin son cildin son satırlarında 637 senesi Şaban ayının sekizi olduğu bildirilmektedir (Kurtubî, 2006: 7/438).

Kurtubî *el-Müfhim* şerhine *Telhîs*'e yazdığı mukaddimeyi şerh ederek başlamıştır. Arkasından "Kitâbü'l-Îmân" bölümüyle devam etmiştir. Şerhini "*Kitâbü't-Tefsîr*" ile sonlandırmıştır. *el-Müfhim* 42 bölümde ele alınmış ve her bölüm ayrıca konularına göre bâblara ayrılmıştır. Eserde toplam şerh edilen hadis sayısı 2934 olarak belirlenmiştir (Kurtubî, 2006: 1/131; 7/314). Yani müellif, *Müslim* hadislerinin tamamını değil, tekrarlardan sadece birini ve tekrarlar dışında kalan hadisleri şerh etmiştir.

el-Müfhim'in nerede yazıldığı konusunda eserin içinde bazı ipuçlarına rastlamak mümkündür. Kurtubî kullandığı bir ifadeyle Nil nehrini örnek verip oradan bahseder. İfadesi; "Müslümanlar ittifak etmişlerdir ki, herhangi birisi Nil nehrinden su alsın, ona malik olmaktadır. Bu kişi aldığı bu suyu isterse başkasına satabilir..." şeklindedir. Bir başka yerde ise Endülüs'te bulunduğu döneme atıfta bulunarak, kitabı yazdığı zamanlar kendisinin Endülüs dışında bulunduğuna işaret eder ve şöyle der: "Endülüs'te bulunduğumuz zamanlar 'Endülüs'ün doğusunda bir yer battı ve orada pek çok insan hayatını yitirdi' şeklinde bir haber işitmiştik." Bu gibi ifadelerden hareketle, eserini Kurtuba dışında ve büyük ihtimalle Mısır'da yazmış olabileceği akla gelmektedir. Çünkü Kurtubî ilmî seyahatlerinin ardından Mısır'ın İskenderiye şehrine yerleşmiş ve hayatının sonuna kadar burada hadis ve fıkıh dersleri vermiştir. Kurtubî'ye bu şehre nispetle 'İskenderiye'nin âlimi' denilmiştir (Kurtubî, 2006: 1/32-334/441; 7/239; 7/314).

2.2. *el-Müfhim*'in Özellikleri

Kurtubî *Sahîhi Müslim* üzerine yoğunlaşma sebebi olan *Müslim* hadislerini diğer hadis kitaplarına hatta *Buhârî*'ye tercih etmesini "*Telhîs*"e yazdığı mukaddimesinde belirtmektedir. Ayrıca mukaddimesinde bazı âlimlerin *Müslim*'e bakışlarını aktarmaktadır. Bu meyanda başta çok değer verdiği Kâdî İyâz'ın (ö. 544/1149) İmam Müslim ile ilgili "Âlimlerin imametinde ittifak ettikleri ve bütün sahihlerin önüne Müslim'in eserini geçirdikleri..." ifadesini koymaktadır. Ebû Zür'a (ö. 281/894) ve Ebû Hâtim'in (ö. 354/965) Müslim'i zamanın bütün hadisçilerinden önde kabul ettiklerini; Hâkim en-Nisâbü'rî'nin (ö. 405/1014) ise "Göğün altında Müslim'in hadislerinden daha sahih hadis olmayacağı" ifadesini kaydeder.

En sonunda "*Sahîhi Müslim* hadisleri; en güzel şekilde sunulan ve en kamilce aktarılan, çok az tekrar içeren, çok dakik yazılan, ezberlenmesi ve muhafazası çok kolay olan hadislerdir" demek suretiyle kendi tercih sebebini de ortaya koyar (Kurtubî, 2006: 1/100).

Kurtubî, eserinde sade ve anlaşılır bir dil kullanmıştır. Yeri geldikçe şiiresel ve belîğ cümlelere yer vermiştir. Belagat yönü onda tabii olarak bulunmaktadır. *Telhîs* ve *el-Müfhim* mukaddimesi ve hadislerin şerhlerindeki son cümleler bunun için örnek gösterilebilir (Kurtubî, 2006: 1/15).

Kurtubî, şerhinde ilke ve prensiplerini ortaya koymaktadır. Kitabında bazen "تنبيه/ not, uyarı" diyerek bir konuya dikkat çeker ve şu açıklamayı yapar: "Bilinmelidir ki insanlar, bu hadisler üzerinde çok tevillere girmektedir. Kimileri çok uzaklarda, kimileri çok yakınlarda dolaşmaktadır. Bizim yaptığımız Arap dili açısından en güzeli ve en kuvvetli yöntemdir. Gaye, murat edilen manadır. Bununla beraber hiçbir zaman kesinlikle murat edilen budur diye kanaat koyamayız. Sonuçta, Allah ve Resûlü daha iyi bilir demek, selefin üzerinde bulunduğu duruma teslim olmak daha sağlıklıdır" (Kurtubî, 2006: 1/419).

Kurtubî'nin *Telhîs*'indeki bazı uygulamaları şöyledir:

1- Hadislerin sened ve rivayetlerinde tekrardan kaçınılmış, önemli farkları olanları almış, aynı manadaki tekrarları hafzetmiştir. İstisna denecek kadar sened zikretmiştir. Hadisin sadece son râvîsini vermekle yetinmiş, sahabeyi veya rivayeti tabiiin nakletmiş ise sadece onun adını zikredip diğer râvîleri hafzetmiştir (Kurtubî, 2006: 6/333; 4/114; 7/131).

2- Hadislerden mana bakımından en geniş açıklama içeren rivayetleri tercih etmiştir. Başka rivayetlerde farklı mana bulunursa "Bir başka rivayette de şöyledir" şeklinde belirtmiştir. *Kitâbü'l-Îmân*'da geçen İbn Ömer'in: "İslam beş esas üzerine bina edilmiştir. Allah'tan başka ilah olmadığına şahadet, Resulünün O'nun kulu ve elçisi olduğuna şahadet, namaz kılmak, oruç tutmaktır" rivayetini verdikten sonra, başka bir rivayette de: "Ramazan orucunu tutmak, haccetmek" şeklinde ilave mana içeren bölümü kaydetmektedir. Yine adamın birisi "Ey Allah'ın Resulü! Önce hac, sonra Ramazan orucu mu?" diye sorar. Resulullah (s.a.v.): "Önce ramazan orucu, sonra hac" buyurur. Müellif başka bir rivayette de aynı hadisin "İslam beş esas üzerinedir. Bunlar, Allah'a kulluk edilmesi, O'na ortak koşulmaması, namaz kılınması ..." şeklinde olduğunu bildirir (Kurtubî, 2006: 1/170).

3- Bâblarla ilgili bazı özel başlıklar vermiştir. Bâb başlıklarının altında çoğunlukla o bâbla ilgili özet bilgi sunarak konuya girmektedir. Gerektiğinde bâbda geçen kelimelerin lügat ve ıstılahı açıklamalarını yapmaktadır (Kurtubî, 2006: 1/286).

4- *Sahîhi Müslim* hadislerinin tertip sıralamasına riayet etmiştir. Ancak sıralamada bazı kitapların yerlerini değiştirdiği olmuştur. Bunlardan birisi 'Cihad' kitabıdır. Bu kitabı önemine binaen ve bazı âlimlerin İslam'ın altıncı şartı kabul etmesinden dolayı, 'Hac' kitabının sonuna koyarak sıralamayı bu şekilde değiştirmiştir (Kurtubî, 2006: 1/14, 169).

2.3. *el-Müfhim*'in Diğer Şerhler Arasındaki Yeri

el-Müfhim ile diğer Müslim şerhleri arasında karşılaştırma yapmak için telif edildikleri zaman, mezhep ve menhec farklılığı bakımından üç eser zikredilebilir. Bunların ilki kendisinden önce yazılan en önemli şerhlerden olan Kâdî İyâz'ın (ö. 544/1149) *İkmâl'ül-Mu'lim*'i dir. İkincisi, *el-Müfhim*'e en yakın tarihte yazılmış olan Nevevî'nin (ö. 676/1277) *el-Minhâc*'i dir. Bu iki eser arasında zaman ve mekân bakımından yakınlık olmakla beraber aralarında mezhep ve menhec farklılığı bulunmaktadır. *el-Übbî*'nin (ö.

828/1425) *İkmâlü İkmâli'l-Mu'lim'i*, *el-Müfhim*'den sonra yazılmış ve el-Übbî *el-Müfhim*'den büyük oranda istifade etmiştir (es-Sabbağ, 2003: 363-364). Kurtubî'nin talebelerinden olan, meşhur müfessir Ebû Abdullah el-Kurtubî, *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* adlı tefsirinde hocasından nakillerde bulunmaktadır. Hocasından bahsederken ona saygısını ve minnetini dile getirmektedir. Nakillerinde "Şeyhimiz Ebü'l-Abbâs Ahmed b. Ömer el-Kurtubî'nin *el-Müfhim* adlı kitabında söylediğine göre" diye söze başlar (Kurtubî, 2006: 13/236). Hocasının sözlerini naklederken kısaltma ve üzerinde değişiklik yapmamaya itina gösterir ve hocasının cümlelerini olduğu gibi aktarır. İbn Hacer'in *Fethu'l-Bârî*'sinde Kurtubî'nin *el-Müfhim*'inden çokça alıntılar yaptığı görülmektedir. Bu alıntılar destekleme mahiyetli veya eleştiri mahiyetli olabilmektedir. İbn Hacer, eserinin sadece ilk cildinde Kurtubî'den 53 alıntı yapmıştır (Kurtubî, 2006: 11/14; 4/18; 5/44; 8/5, 50, 147).

2.4. *el-Müfhim*'in Kaynakları

Kurtubî, kitabının mukaddimesinde; "Bu kitabımızda üstatlarımızdan işittiklerimizi yahut büyük hocalarımızın kitaplarından ulaştığımız bilgileri ve Allah Teala'nın bize lütfundan bahsettiği anlayış ve beceriyi kısaca cemetmeye çalışacağız" demektedir. Kurtubî'nin, hocalarından bahsederken isim bildirmediği de olmuştur. Bu durumda "Hocalarımızdan işittiğimize göre" demekle yetinir (Kurtubî, 2006: 1/84; 1/258; 1/525; 2/160). Eserde zikri geçen kitap isimleri kendisinin geniş bir küliyattan faydalandığını ve bu eserlere muttali olduğunu göstermektedir. Ancak bu eserlere bizzat kendisinin mi baktığını veya başka eserlerden mi isimlerini alıntı yaptığını tespit etmek zordur ve özel bir çalışma gerektirir. *el-Müfhim*'de geçen bazı eserleri şu şekilde ayırabiliriz:

2.4.1 Tefsir Kitapları

İbnü'l-Arabî, *Ahkâmü'l-Kur'ân*, İsmail el-Kâdî, *Ahkâmü'l-Kur'ân*, Ferra, *Me'âni'l-Kur'ân*, Mekki b. Ebû Tâlib, *Tefsîru'l-Mekki*, İbn Cerîr et-Taberî, *Tefsîrü't-Taberî*, Cürcânî *Tefsîru'l-Kur'ân*, Tahâvî, *Ahkâmü'l-Kur'ân* (Kurtubî, 2006: 1/342; 2/141; 3/115; 3/610; 6/149; 7/367; 7/369; 7/379; 7/380).

2.4.2. Hadis ve Siyer Kitapları

İbnü'l-Arabî, *Ârizatü'l-Ahvezî*, Tirmizî, *el-Câmi' u's-sahîh*, Ebû Bekir el-Bezzâr *el-Müsned*, Ebû Ubeyd, *el-Emvâl*, Ebû Muhammed Usaylî, *el-Fevâid*, İbn Abdülber en-Nemerî, *el-İstizkâr*, İbnü'l-Arabî, *el-Kabes*, el-Vâkîdî, *el-Megâzi*, Yunus b. Muğîs, *el-Mev'ib fi şerhi'l-Muvatta*, Ebû Dâvud, *el-Merâsîl*, el-Mâzerî, *el-Mu'lim*, İmam Mâlik, *el-Muvatta*, İbn Abdilber, *es-Sîre Kâdî İyâz, eş-Şifâ bi-(fi)ta rîfi hukûki (fi şerefi)'l-Mustafâ*, Ebû Süleyman el-Hattâbî, *İ'lâmu'l-hadis*, Kâdî İyâz, *İkmâlü'l-Mu'lim*, İbnü'l-Cevzî, *el-Keşf li-müşkili's-Sahîhayn*, Hattâbî, *Me'âlimü's-Sünen*, Ahmed b. Hanbel, *el-Müsned*, Kasım b. Esbağ, *Müsned*, Tahâvî, *Müşkilü'l-âsâr Buhârî, Sahîhi Buhârî*, Ebû Dâvud, *Sünen*, Dârekutnî, *Sünen*, Nesâî, *Sünen*, Mühelleb b. Ebî Süfre, *Şerhu Sahîhi Buhârî*, el-Baci, *Şerhu'l-Muvatta*, Ebû Muhammed Abdülhak, *el-Ahkâmü'l-kübrâ fi'l-hadis* isimli eserleri kaynak olarak kullanılmaktadır (Kurtubî, 2006: 1/112, 115, 116, 125, 138, 139, 281, 383, 505, 507, 529, 592; 2/17, 65, 119, 198, 277, 298, 304, 333, 357, 365, 404, 583, 596; 3/532; 3/80; 3/638, 610, 550, 501, 3/212, 443, 513, 638, 368, 680, 102; 4/212, 480; 5/179, 337, 355, 533, 607, 629; 6/149, 500, 582, 634; 570; 7/380, 379).

2.4.3. Tarih ve Terâcîm Kitapları

İbn Abdülber, *İstî'âb*, Dûlâbî, *el-Künâ ve'l-esmâ*, İbn İshâk, *Sîre*, İbn Sa'd, *Tabakât*, Halife b. Hayyâd, *Târîh*, Ezdî, *Fütûhu's-Şâm* İbn Abdülhakîm, *Sîretü Ömer b. Abdülaziz* (Kurtubî, 2006: 1/120; 3/691; 3/754; 5/349; 6/376, 572; 7/244).

2.4.4. Fıkıh Kitapları

İbnü'l-Mâcişûn, *el-Mebsût*, İbnü'l Mevvaz, *Mevvâziyye*, İbnü'l-Kâsım, *Müdevvene*, İmam Mâlik, *Muvatta*, el-Utbî, *Utbiyye*, Şâfiî, *el-Üm*, İbn Habîb, *Vâzıha*, Ebû Muhammed el-Asîlî, *ed-Delâ'il*, Ebû Bekr İbnü'l-Arabî, *Ahkâmü'l-Kur'ân* (Kurtubî, 2006: 1/20; 2/21, 206., 85; 3/169; 4/102, 157; 6/149, 514; 7/244).

2.4.5. Lügat Kitapları

İbn Düreyd, *Cemheretü'l-luğa*, Sâbit es-Serkusti, *Delâil*, Halil b. Ahmed, *el-Ayn*, Ebû Alî el-Kâlî, *el-Bâri*, İbnül-Kattâ, *el-Efa'l*, Herevî, *Garîbeyn*, Abdülhakem el-Kureşî, *el-Muhtasarü'l-kebîr*, Hişâm b. Ahmed el-Kenânî, *Müntehab*, Abdülvahid el-Mutrizî, *Yevâkîf*, Cevherî, *es-Sihâh*, Sâlebî, *Fıkhü'l-Luga*, Ebû Ubeyde, *Garibu'l-hadis*, Hattâbî, *Garibu'l-Hadis*, İbn Kuteybe, *Garibu'l-hadis*, İbnü's-Sikkî, *İslâhu'l-mantik*, Ebû Muhammed, *Kitâbu'l-ahkâm*, Kâdî İyâz, *Meşâriku'l-envâr*, Ezherî, *Tehzîbü'l-luga*, Aznevî, *'Uyûnu'l-me'âni*, Ali b. Cafer es-Sâdi, *el-Ef'âl* (Kurtubî, 2006: 1/163, 119, 217, 279; 2/23, 85, 157, 515, 570, 596; 3/26, 27, 138, 213; 4/45, 216, 301, 310, 480; 5/243, 602; 6/174; 7/119, 161, 207, 278, 366, 367, 369, 370, 397, 427).

2.4.6. Muhtelif Kitaplar

Vesim b. Mûsâ b. Firât, *Ahbâru'r-ridde*, İbn Süreyc, *el-Aksâm ve'l-Hisâl*, Kezzâz, *el-Câmî*, Gazzâlî, *İhyâ*, Dûsi, *el-Maksitu'l-hüsna*, İbn Ebû Zeyd, *Nevâdir*, Mekkî b. Ebû Tâlib, *Ri'âye*, Ebu'l-A'lâ, *Temhîd*, İbnü'l-Mevvâr, *Tesânîf*, Ebû'l-Velid, *Gâyetü'l-muhtasar*, Şerhistânî, *Nihâyetü'l-Ahkâm fi ilmi'l-kelem*, Ubeydullah Sümeyr, *Sefinetü'n-necât*, İbn Durustevayh, *Tashîhu'l-fasih* (Kurtubî, 2006: 1/173, 539. 4/19, 187; 5/61, 512; 6/45, 126, 537, 677, 693; 7/17).

3. *el-Müfhim*'in Şerh Metodu

Ebü'l Abbâs el-Kurtubî *Telhîs*'ini şerh ederken metot olarak bazı bahisler üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda şerh metodunu sened ve metin olarak iki yönden ele alacağız.

3.1. Sened Tahlili Yapması

Ebü'l-Abbâs el-Kurtubî *el-Müfhim*'de sened tahlili yaparken seneddeki râvîlerin tanıtımı ve cerh-tadil durumları üzerinde durmaktadır. Kurtubî senedde son râvî dışındakileri hafzetmekle birlikte, ihtiyaç duyduğunda bazen senedde geçen diğer râvîler, bazen de metinde geçen kişiler veya diğer kapalı isimler hakkında açıklama yapar. Râvîyi tanıtırken râvî hakkında vahiy nazil olduysa belirtir. Hadiste Resulullah (s.a.v) ile konuşması aktarılmakla birlikte ismi hiç zikredilmeyen kişi hakkında bir malumat varsa bildirir. Senedde künyesiyle zikredilen kişinin kimliğini veya nisbesi verilen kişiye nisbenin verilme nedenini (Kurtubî, 2006: 1/562; 3/48, 50, 127; 6/193) açıklar. Mesela Talha b. Ubeydullah'ın rivayet ettiği hadiste "Saçı başı karışık adamın birisi Necd bölgesinden Resulullah'a (s.a.v) geldi ve ona İslam'dan sordu" (Müslim, 1991, "İman", 11). Burada bu kişinin adı zikredilmemiştir. Kurtubî "Buhari'nin rivayet ettiğine göre Enes'in (r.a.) hadisinde bu kimsenin adı Dimâm b. Sa'lebedir," demek suretiyle ismi beyan edilmemiş kişiyi açığa çıkarmaktadır (Kurtubî, 2006: 1/157, 123, 562; 6/193).

Muhaliif görüşün delili olarak zikredilen *Ebü Dâvûd* hadisinin senedinde geçen Ebü'l-Uşerâ'nın gerçek ismini vuzuha kavuşturmaya çalışır. Ebü'l-Uşerâ'nın babasından rivayet edildiğine göre Resulullah'a (s.a.v) "Ey Allah'ın Resülü! (Hayvanı) kesmek, sadece gerdandan ya da boğazdan değil midir? diye

sormuş da Resulullah (s.a.v) “Eğer hayvanı uyluğundan yaralarsan (bu sana) yeter” buyurmuştur. Yezid b. Harun (ö. 206/821) bu durumun zaruret sebebiyle olduğunu kaydetmiştir (Ebû Dâvûd, ts., “Dehaya”, 16). Kurtubî Ebü'l-Uşerâ ile ilgili “Bazıları onun ismi hakkında Usame b. Kihdım, bazıları Yesâr b. Bezr veya Belzin demiştir, Udârid /Utârid diyenler de olmuştur. Dedesine nispet edilmiş ve bu açıdan senedde meçhuldür.” demektedir. (Kurtubî, 2006: 5/373)

Kurtubî, *Müslim* hadislerinde tam on dört yerde senedinde kopukluk olan ‘munkatı’ hadisin varlığından söz eder (Kurtubî, 2006: 4/550). Ancak biz bunların hepsini zikretmeden birkaç örnekle yetineceğiz. Amr b. Saîd’ın rivayet ettiği hadiste Sa’d b. Ebî Vakkas (ö. 55/675), malının bir kısmını tasadduk etmek istemiş. Resulullah (s.a.v) ona üçte birini tasadduk edebileceğini ve hatta bunun da fazla gelebileceğini söylemiş...” (Müslim, 1991, “Vasiyyet” 5). Kurtubî’ye göre, bu hadisin sonunda bulunan: (Sa’d b. Havle Mekke’de vefat ettiği için Resulullah (s.a.v) onun hakkında taziyede bulundu) kısım Resulullah’a (s.a.v) ait değildir. Bir görüşe göre bu bölüm Sa’d b. Ebî Vakkas’ın sözüdür. Ancak âlimlerin ekserisinin görüşü Zührî’ye ait olduğu şeklindedir. Kurtubî, *Müslim*’de bulunan bu hadisin bazı tariklerinde inkıta olduğunu; ancak muttasıl yönden de hadisin rivayet edildiğini, dolayısıyla sahih olduğundan bu inkıtan hadise zarar vermeyeceğini dile getirmektedir (Kurtubî, 2006: 4/550).

Ebû Mûsâ’nın rivayet ettiği hadiste Resulullah (s.a.v) “Allah bir ümmete rahmet diledi mi, peygamberlerini kendilerinden önce kabzeder.” buyurmaktadır (Müslim, 1991, “Fezâil”, 24). Kurtubî’ye göre bu hadis *Müslim*’de var olan inkıtalı on dört yerden birisidir. Çünkü İmam Müslim bu senedin başında “Ebû Üsâme’den ve ondan rivayet eden İbrahim b. Sa’di el-Cevherî’den bana tahdis edildi” derken sonrasında ise; Ebû Üsâme bize tahdis ettiği üzere demektedir. Böylece sened muttasıl olarak hadisin ilk râvîsi olan Ebû Mûsâ’ya ulaştırılmıştır (Kurtubî, 2006, 6/89).

Enes b. Malik’in rivayet ettiği hadiste “Resulullah (s.a.v.), bıyıkları kısaltmada, tırnakları kesmede, koltuk altlarını yolmada, etek tıraşı yapmada kırk günü aşmamamızı istedi,” (Müslim, 1991, “Taharet”, 51) buyrulur. Kurtubî’ye göre, aslında bunun en uzun müddet olarak algılanması gerekmektedir. Yoksa âlimlerce bunun herhangi bir tahdidi yoktur. Ancak bu hadisin senedinde Cafer b. Süleyman bulunmaktadır. Ukaylî’nin ifadesiyle onun hadisinde şüphe vardır. Ebû Ömer’e göre de kötü ezberi ve çokça yanılması sebebiyle onun hadisi hüccet değildir (Kurtubî, 2006, 1/515).

İmam Müslim’in, Ebû Mûsâ el-Eşari’nin rivayet ettiği hadisin başka bir tarikinde zikrettiğine göre senedinde “Şeyban b. Ferruh, es-Sâ’ik b. Hazn’den, o da Matar el-Verrâk’dan o da Zehdem el-Cermî’den o da Ebû Mûsâ’dan bize rivayet etti,” (Müslim, 1991, “Eymân”, 7) denilmektedir. Kurtubî’ye göre, bu sened değerlendirmeye açıktır. Dârekutnî bu hadisi Müslim’in metodu üzerine incelemiş ve şu sonuca varmıştır: İbnü’s-Sâ’ik ve Matar’ın her ikisi de kuvvetli kişiler değildir. Aslında Matar Zehdem’den hadis almamıştır. Bana göre bu olay Müslim açısından ayıplanacak bir durum değildir. Kitabına da bundan dolayı bir kusur isnadı yapılamaz. Çünkü bu hadisi başka sahih yollardan da rivayet etmiş ve sonrasında bu senedle ayrıca bu hadisi nakletmiştir. Maksat hadiste geçen ziyadeye vurgu yapmaktır. Aslında Müslim hadis senedlerini üç kısma ve üç tabakaya bölmüştür. Burada zikredilen sened son tabaka yani bir öncesinden daha düşük üçüncü tabakadan bir senedir. Buradan da anlaşılacağı gibi bazılarının iddia ettiğinin aksine İmam Müslim kitabına üçüncü tabakadan da sened koymuştur (Kurtubî, 2006, 4/630).

Hz. Aişe’nin (r.anhâ) rivayet ettiği hadiste; (Müslim, 1991, “Mukaddime”, 6) Resulullah (s.a.v) insanlara layık oldukları konumlara göre değer verilmesini istemiştir. Kurtubî’ye göre, bu hadisi Aişe’den (r.anhâ) Meymûn b. Ebû Şeybe rivayet etmiştir. İbnü’l-A’rabi, Ebû Dâvûd’dan aktardığına göre Meymûn Aişe’yi

(r.anhâ) görmemiştir. Bu durumda bu hadis munkatıdır. Ebû Dâvûd'un fark ettiğini Müslim fark edememiştir. Eğer fark etseydi bu hadisle, mürsel hadisle amel etme dışında istidlal etmezdi" (Kurtubî, 2006, 1/126) demektir.

Abdullah b. es-Sa'dî el-Maliki'nin rivayet ettiği hadiste; (Buhârî, 1993, "Ahkâm" 17) sadaka mallarından talep edilmeden ikram edilen şeyden hem yenilir hem de sadaka verilebilir şeklinde geçer. Kurtubî'ye göre, Müslim'deki bu hadisi es-Sâib b. Yezid, İbn Sa'dî'den rivayet etmiştir. Burada inkita vardır. Bu ikisinin arasında Nesâî'nin ve başkalarının söylediğine göre bir kişi daha vardır. Bu da Huveydip b. Abduluzza'dır. Bu senedde beş tane sahabe vardır ve bunlar birbirlerinden rivayet etmektedirler. Bu sahabiler es-Saib, Huveydip, Abdullah b. es-Sa'dî ve adı Kudame veya Amr olan es-Sa'dî'dir (Kurtubî, 2006, 3/91).

3.2. Cerh ve Ta'dil Yapması

Kurtubî hadislerin senedlerindeki veya şerh sırasında muhaliflerin görüşlerinde geçen hadis senedlerindeki bazı râvîler hakkında yeri geldikçe bilgi verir, cerh ve ta'dil yönünden bizatihi kendisi de değerlendirme yapar. Kullandığı cerh ve ta'dil lafızları anlaşılırdır ve genellikle birkaç kelimedenden ibarettir. Örneklerle konuyu şöyle açıklayabiliriz; Abdullah b. el-Muemmil: Bu kişinin ezber yönü kötüdür. Abdullah b. Zeyd b. Eslem: Bu kişinin hadisiyle ihticac edilmez. Abdurrahman b. Beşîr: Ebû Muhammed Abdulhak'ın bildirdiğine göre; bu kişi meçhuldür. Abdurrahman b. Zeyd b. Eslem: Hadisleriyle ihticac edilmez. Abdülkerim b. Ümeyye: O zayıf birisidir. Amr b. Ebû Seleme: Bu kişi bazılarınca zayıftır. Amr b. Şuayb: Ebû Ömer onun hadisini sika birisinden rivayet etmek kaydıyla sahih görmektedir. Bu hadiste kendisinden rivayet eden kişi, İbn Aclân'dır, o da sika birisidir. Cafer b. Süleyman: Ukaylî'nin ifadesine göre, hadisi sıkıntılıdır. Ebû Amr'a göre ise, bu kişi kötü hıfzından ve çok yanılmasından dolayı hüccet değildir. Ebû Maşer Nuceyh: Bu kişi insanların çoğunluğu tarafından zayıf görülmektedir. Zayıflığına rağmen hadisleri yazılır. Ebû Zubeyr: Ebû Zubeyr'in Câbir'den işittiğini söylemek suretiyle rivayet ettiği hadisi kabul edilir ancak işittiğini söylemeden rivayeti kabul edilmez. Çünkü Câbir'den rivayet ettiklerinde tedlis yapmaktadır. Ebü'l-Mu'temer: Ebû Dâvûd'un bildirdiğine göre, bu kişi meçhul birisidir. el-Kelbî: Bu kişi kezzaptır, yalancıdır. el-Muğîre b. Müslim: Hadis bakımından en salih ve el-Muğîre b. Ziyad'ın hadisinden daha sahih olandır. Ğasl b. Süfyân: Bu kişi zayıftır. Humeyd b. Hânî: Bu kişi meşhur birisi değildir, İmam Buhârî Humeyd b. Hanî'yi zikretmiştir. Onun hakkında "O Mısırlı'dır." demiştir. Abdurrahman el-Hubuliyî'den ve Amr b. Malik'ten hadis sema etmiştir. Kendisinden de Hayve b. Şüreyh ve İbn Vehb hadis sema etmiştir. İbn Aclân: O sika birisidir. İbn Şehâb: Hadis hıfzı dikkate alınmayanlardandır. İbnü's-Sa'ik ve Madar her ikisi de kuvvetli kişiler değildir. Mübeşşir b. Ubeyd: Metruk birisidir. Mücalid: Zayıf birisidir. Muğîre b. Ziyâd: el-Muğîre'den hadis bakımından daha salihdir. Muhammed b. İshak: Rivayet ettiği hadisle ilgili olarak, eğer o rivayet onun olmamış olsaydı hadis İbn Hubeyb için hüccet olacaktı. Muhammed b. Ömer b. Abdülaziz b. Abdurrahman b. Avf: Bunun hadisi İbn Ebû Hatim'in bildirdiğine göre zayıftır. Müslim b. Hâlid ez-Zencî: Onun hadisiyle ihticac edilmez. Salih Mevla et-Tev'eme: Hadisinin başı ile sonu çelişkilidir. İmam Malik bunun hakkında sika olduğunu söylerken, başkaları ise ihtilattan önce naklettiklerinin sahih olduğunu ifade etmişlerdir. Süveyd b. 'Afele: O müdellis birisidir. Süleyman b. Mûsâ el-Eşdek: Bu kişi hadis konusunda, sika ve imamdır. Umare b. Hârîse: Meşhur râvîlerden değildir (Kurtubî, 2006, 1/515; 2/198, 382, 539, 633, 629; 3/385, 444, 748; 4/125, 433, 627; 5/76, 77, 78, 150, 184, 189, 205, 223, 238, 239, 347, 396, 630). Ubey b. Feyrûz Abdü'l-Berrâ: Kurbanlıkların kusurlarına dair nakletmiş olduğu tek bir hadisle tanınmaktadır.

3.3. Metin Tahlili Yapması

Müellif Arapça lafızlar açısından öncelikle hadislerin kelimelerinin zaptını kontrol eder ve en doğru zaptın nasıl olması gerektiği konusunda detaya girerek çözüm arar. Her ne kadar kelime zaptları üzerinde derin bilgisi olduğu gözlemlenmekte ise de bazen unuttuğu veya hatırlayamadığını ileri sürdüğü kapalı yerler de olmaktadır. Arkasından Arap dili âlimlerinin, lafızların manalarıyla ilgili görüşlerini sunar. Kelimelerin farklı manalarına yer verir. Sonra bu ifadeler arasında kendi tercihini ortaya koyar. Bazen kelime açıklarken *Telhîs*'te olmayan; ancak *Sahîh*'in içinde bulunan bazı kelimelere de değinmek için *Telhîs* dışına çıkar. Ana kaynak *Sahîh-i Müslim* kitabını kastederek "*Ümm*" kitabında şöyle geçmektedir: diyerek oraya yönlendirir. Bazen de "*Telhîs*" ve "*Ümm*" dışına çıkmak suretiyle herhangi bir kelimeyi izah ettiği de olmaktadır (Kurtubî, 2006, 2/12, 520; 3/68, 69; 5/586; 6/102, 617, 632, 7/55, 311).

Kurtubî'nin, metin tenkidinde dikkat ettiği hususlardan biri râvînin, rivayet ettiği hadis ile yaptığının uyumlu olup olmadığıdır. Hz. Aişe'nin (r.anhâ) rivayet ettiği hadiste Resulullah (s.a.v) şöyle buyurmaktadır: "Allah Teala, namazı farz kılınca iki rekât olarak farz kılmıştır. Sonra mukim için (dörde) tamamlanmış ve yolcu için aynen sabit kalmıştır." Kurtubî'ye göre, bu hadis Aişe'nin (r.anhâ) kendi uygulamasıyla uyuşmamaktadır. Çünkü o, yolculukta namazları tam kılardı. Bu söylem Hz. Ömer, İbn Abbâs, Cubeyr b. Mut'im gibi diğer sahabilerin söylemleriyle de uyuşmamaktadır. Onlara göre namaz; mukim için dört rekât, yolcu için de iki rekât olarak farz kılınmıştır. Bu konuda yine *Müslim*'de İbn Abbâs'tan gelen başka rivayette İbn Abbâs Resulullah'tan (s.a.v.) şöyle rivayet etmiştir: "Allah, namazı Nebî'nin (s.a.v.) dilinden hizada dört, seferde iki, korku zamanında da bir rekât olarak farz kıldı" (Müslim, 1991, "Müsâfirîn", 1). Bu mana aynı zamanda ayeti kerimenin manasına da uygun düşmektedir: "*Yeryüzünde sefere çıktığınız zaman kâfirlerin size kötülük etmelerinden endişe ederseniz, namazı kısaltmanızda size bir günah yoktur. Şüphesiz kâfirler, sizin apaçık düşmanınızdır,*" (en-Nisâ 4/101) buyrulur. Ayrıca Resulullah (s.a.v) yolcu için namazın kısaltılmasını Allah'ın bir sadakası olarak da değerlendirmiştir (Kurtubî, 2006, 2/323).

Metin tenkidi sebebiyle Kurtubî rivayet karşılaştırmalarına da yer vermektedir. Buhârî ve Müslim'in ortak naklettikleri rivayetlere teslimiyet göstermektedir. Böyle olmayan ve diğer kaynaklarla ihtilafli olan bazı rivayetlerde az da olsa Müslim'in naklini (Buhârî'ye nispeten) zayıf olarak değerlendirdiği görülmektedir. Buna benzer bir şekilde Kurtubî'nin bazen başka kaynaklardaki hadisleri Müslim'in rivayetlerine tercih ettiği olmaktadır (Kurtubî, 2006, 3/239; 5/147).

Meymûne bt. el-Hâris'in rivayet ettiği hadiste, kendisi bir cariyeyi azat edince Resulullah (s.a.v) kendisine "*Keşke onu teyzelerine verseydin daha büyük sevap alırdın*" buyurmuştur (Müslim, 1991, "Zekât", 44), Burada sadakamın akrabalara verilmesinin köle azat etmekten daha büyük sevap olduğuna işaret edilmiştir. *Sahîh Müslim*'de bu rivayet "اخوالك" "dayılarına" diye geçer. *Buhârî* de Asîli rivayetinde "اخواتك" "kız kardeşlerine" şeklinde yer almaktadır. Belki de bu daha sahih olmaktadır. *Muvatta*'daki rivayet de "اعطها لاختك" "kız kardeşine ver" şeklindedir (Kurtubî, 2006, 3/47).

Ebû Abdurrahman'ın rivayet ettiği hadiste Resulullah (s.a.v) ait bir cariyeye zina etmiş ve Resulullah (s.a.v) de Ali'ye (r.a.) zina eden cariyeye celde (sopa ile dayak) cezasını uygulamasını emretmiştir. Kurtubî olaya farklı açıdan yaklaşarak şöyle der: Burada bahsi geçen cariyeye, *Ebû Dâvûd* rivayetinde Resulullah'ın (s.a.v) ailesine ait bir cariyeye olduğundan söz edilerek bu cariyenin Peygamberimizin kendisine değil, ailesinden birisine ait olduğu ifade edilmektedir. Bu durumda *Ebû Dâvûd* rivayeti *Müslim* rivayetinden daha uygun ve daha güzel olmaktadır. Çünkü Resulullah'ın (s.a.v) ailesine ait bir

cariyeye böyle abes bir işi yakıştırmak uygun olmamaktadır (Kurtubî, 2006, 5/124).

Ebû Said el-Hudrî'nin rivayet ettiği hadiste Ali b. Ebî Tâlib, Yemen'den Resulullah'a (s.a.v) tabaklanmış bir meşin torba içinde henüz toprağından tasfiye edilmemiş altın külçesi gönderdi. O da bunu dört kişi (yani) Uyeyne b. Bedr, el-Akra b. Habis, Zeydü'l-Hayl -dördüncüsü de ya Alkame b. Ulâse yahut da Amir b. et-Tufeyl olacak- arasında taksim etti. "Dördüncü kişi ya Alkama b. Ulâse ya da Amir b. et-Tufeyl idi" "والرابع إما علقمة بن علاثة وإما عامر بن الطفيل" şeklinde geçmektedir. Kurtubî: "Burası râvî açısından bir şüphe ve vehimdir. Burada Amir'in zikredilmesi hatadır. Amir bu olaydan yıllar önce vefat etmiştir. Bu olaya şahit değildir. Doğrusu ve olması gereken ise başka bir hadiste şüpheye meydan vermeden zikredilen bu kişinin; Alkame b. 'Ulâse olduğudur" (Kurtubî, 2006, 3/111). Görüldüğü gibi Kurtubî, rivayette geçen iki kişi arasındaki vehmi başka bir rivayetten tercih yapmak suretiyle netleştirmiştir.

Kurtubî, Fatıma bt. Kays hadisinde (Müslim, 1991, "Talâk", 36) Ebû Amr b. Hafs'ın; hanımını boşadığı, vekili ile hanımına mut'a/mehir olarak arpa gönderdiği, ancak hanımının bunu küçümseyip kabul etmediğini anlattıktan sonra şu noktaya işaret eder: Burada doğrusunun "وكيله" "vekili" lafzı yerine diğer müfesser rivayetlerde açıklandığı gibi; "وكيليه" "iki vekilini" olduğunu bildirmektedir. Çünkü bunların el-Hâris b. Hişam ve İyaş b. Rabia olduklarını söylemektedir (Kurtubî, 2006, 4/267).

Yezid b. el-Es'am'ın rivayet ettiği hadiste yeni evlenen birisi Yezid b. el-Es'am'ı yemeğine davet etmiş ve onlara yemek için on üç adet keler sunmuş. Kimileri bunlardan yemiş, kimileri ise yememiştir. Ertesi gün İbn Abbâs'la karşılaştığında keler hakkında ona sormuş. İbn Abbâs şöyle demiş: "Teyzem Ümmü Hafid, Resulullah'a (s.a.v) yağ, keş ve birkaç keler hediye etti. O yağ ile keşten yedi, ama keleri iğrendiği için ondan yemedi. Bu hayvan, Resulullah'ın (s.a.v) sofrasında yenmiştir. Haram olsaydı Resulullah'ın (s.a.v) sofrasında yenmezdi (Müslim, 1991, "Sayd", 46). Kurtubî burada geçen Ümmü Hafid ile ilgili şunları söyler: En tanındığı şekliyle onun ismi Hüzeyle'dir. Ebû Amr, onu *es-Sahabe*'de bu şekilde kaydetmiştir. en-Nesefî'nin Buhârî'deki rivayeti de bu şekildedir. Bunun dışındaki rivayetlerde râvilerce ızdırıp vardır. Çünkü o râvilerden bazıları "Hüfeyde" bazıları "Ümmü Hüfeyde", bazıları "Ümmü Hüfeyd" veya "Ümmü Hamid" derken, bazı Buhârî râvileri de "Ümmü Huzeyfe" demiştir. Kurtubî bunun doğrusu ilk tercih olan "Hüzeyle'dir" der (Kurtubî, 2006, 5/233).

Ebû Vail'in rivayet ettiği hadiste (Müslim, 1991, "Cihat", 94) Hudeybiye gününden bahsedilmektedir. Bu hadisin bir başka rivayetinde geçen bir lafızda "ما فتحنا" cümlesi yerine, Buhârî'de de rivayet edildiği şekliyle "ما سدنا" olmalıydı, burada râvî yanılmıştır" demektedir (Kurtubî, 2006, 3/642). Kurtubî açıklamasına şöyle devam etmektedir: "Câbir b. Abdullah'ın rivayet ettiği hadiste (Müslim, 1991, "Salatu'l-iyd", 4) geçen "سِطَّةُ النِّسَاءِ" (kadınların hayırlısı) ibaresi; "çoğunluk hocalarımızın iddiasına göre *Müslim* rivayetinde değiştirilmiştir. Doğru olan şekli ise; "سِفْطَةُ النِّسَاءِ" olmasıdır" (Kurtubî, 2006, 2/531).

Enes'ten gelen rivayette; Resulullah'ın (s.a.v) elinde bir gün gümüş yüzük gören olmuş ve sahabiler hemen gümüş yüzük yaptırmışlar ve sonra Resulullah (s.a.v) elindeki yüzüğü parmağından atınca onlar da yüzüklerini atmışlar (Müslim, "Libas", 17). Kurtubî olayla ilgili şu açıklamayı yapar: Bu rivayeti Hz. Enes'ten İbn Şihâb rivayet etmiş olup bu mana bütün hadisçilerce İbn Şihâp'tan bir vehim olarak kabul edilmiştir. Resulullah'ın (s.a.v) atmış olduğu yüzük İbn Ömer hadisinde olduğu gibi altından yapılmış olan yüzüktür. Yoksa hadisin manasında anlaşılacağı gibi, gümüş olan yüzük değildir. Kâdî İyâz bunu böyle söylemiştir (Kurtubî, 2006, 5/412, 413).

Resulullah (s.a.v) yüzü (ateşle) dağlanmış bir eşek gördü ve bunu iyi karşılamadı. İbn Abbâs bunun üzerine "Allah'a yemin olsun ki ben, bundan böyle hayvanın yüzünden uzak bir yerine damga

vuracağım.” dedi. Kendisi, eşeğinin kalçalarına damga vurulmasını emretmiştir. Böylece hayvanların kalçalarına damga vuranların ilki olmuştur (Müslim, 1991, “Libas”, 29). İbn Abbâs’ın rivayet ettiği bu hadiste sözü söyleyenin sanki haberi rivayet eden İbn Abbâs olduğu bildirilmektedir. Aslında bu doğru değildir. Doğru olan Buhârî’nin *et-Tarih*’inde ve Ebû Dâvud’un *Sünen*’inde bunun, İbn Abbâs’ın değil, babası Abbâs’ın sözü olduğu ifade edilmektedir (Kurtubî, 2006, 5/438).

3.4. Hadisleri Şerh Etmesi

Kurtubî, hadisleri şerh ederken değişik içerikler kullanır. Bazen hadislerde geçen kelimeleri ayetlerle, bazen şiirlerle, bazen âlimlerin sözleriyle, bazen toplumun ortak örfi kullanımını gibi yollarla, bazen değişik mana ihtimallerini sayarak açıklar. İşte bu nedenle bu başlık altında Kurtubî’nin *el-Müfhim*’de hadis şerhçiliği kapsamında öne çıkan şerh anlayışı incelenmiştir (Kurtubî, 2006, 3/58, 98, 114, 127, 128, 675, 690, 739; 6/21, 22, 666, 689).

3.4.1. Hadislerin Sebeb-i Vürûduna Değınmesi

Kurtubî’nin hadislerin sebeb-i vürûduna az da olsa yeri gelince değınerek şerh ettiği ve konuya açıklık getirmeye çalıştığı görülmektedir. Örnek olarak “*Bir mümin bir delikten iki defa ısırılmaz.*” hadisini izah ederken bu hadisin söylenme gayesi ile ilgili şu olayı anlatır: Şairin birisi Resulullah’ı (s.a.v) şiirinde hicvetmiş ve bu kişi Bedir savaşında yakalanmış, esir edilmiş ve Peygamberimize (s.a.v) getirilmiş. Sonucunda tekrar bu yanlışa düşmeyeceğine dair Resulullah’a (s.a.v) söz vermiş, bu sözü üzerine de affedilmiş ve serbest bırakılmıştır. Fakat bu kişi maalesef daha önce devam ettiği bu yanlışı terk etmemiş ve aynen tekrarlamaya devam etmiştir. İkinci defa Uhud savaşında bu kişi yakalanmış ve Resulullah’ın (s.a.v) huzuruna çıkartılmış, tekrar özür dilemiş ve aynı yanlışa düşmeyeceğine söz vermiş. Ancak bu defa söz verse de kendisini bekleyen cevap “Bir Müslüman aynı delikten iki defa ısırılmaz” şeklinde olmuştur (Kurtubî, 2006, 6/31; 2/623).

3.4.2. Kapalı Olan Manaları Açıklığa Kavuşturması

Kurtubî, hadiste muğlak, kapalı ifadelere açıklık getirerek bu kapalılığı ortadan kaldırır. Örnek olarak; hadiste bir sahâbinin Hz. Peygamber’den alacağını anlatırken kullandığı “Resulullah (s.a.v) bana olan borcunu ödedi ve bana ziyade de verdi.” sözündeki borcun ne olduğunu Kurtubî; Resulullah’ın (s.a.v) satın aldığı devenin kıymetinden doğan borcu olarak açıklar. Meselenin aslını şöyle izah eder: “Resulullah (s.a.v) Medine’ye dönüşü sırasında sahibinden bir deve satın almış ve Medine’ye varınca deve sahibine hem deveyi hem de bir kırat fazlasıyla devenin ücretini ödemişti. İşte olay bu şekilde olmuştur,” demektedir (Kurtubî, 2006, 2/354).

3.4.3. Fıkâhî Hükümler Çıkarması

Kurtubî’nin, hadisleri şerh ederken bazen kendi fıkâhî görüşlerini de açıkça beyan ettiği görülmektedir. Görüşlerinde çoğunlukla Maliki mezhebini tercih eder, (Kurtubî, 2006, 2/22, 514, 529; 3/52; İbn Ferhûn, 1996, 1/240; Zirikî, 1969, 1/186) bunları sıralama ve değırlendirmede İmam Mâlik’e ağırlık ve öncelik verir. Âlimlerin hükümleriyle ilgili kullandıkları delillerin neler olduklarından ve bu delillerden nasıl hüküm çıkarttıklarından bahseder. İmam Mâlik hakkında oluşabilecek yanlış anlayışları gidermeye, onu ve mezhebini savunmaya yönelik çaba gösterir; böylece ona dair önyargı ve yanlış anlamaların önüne geçmeyi amaçlar. Ebû Hanife’yi (ö. 150/767) bazen desteklemekte, bazen de yermektedir. Hatta hadis ehline sahih olmayan hadisle amel etmekle bile suçladığına rastlamak mümkündür. Bazı Hanefileri bir esasa dayanmayan, lügate uymayan teviller yapmakla suçlamaktan

kaçınmaz. Ebû Hanife ve ashabının Medine'de avlanmanın ve ağacı kırıp koparmanın Mekke misali haram olmadığını söylemelerini hadisle ve hadis nakliyle çok az iştilal etmeleriyle alakalı olarak görür ve içine düştükleri bu durumu eleştiri konusu yapar. Bunun gibi, Dâvûd ez-Zâhirî'yi de (ö. 270/884) yeri geldiğinde eleştirir. Çok farklı dozlarda eleştiri yaptığı durumlar olsa da itidali elden bırakmamaya gayret eder (Kurtubî, 2006, 1/597, 598; 2/105, 522, 368, 377; 3/22, 431, 481; 4/434, 583; 5/188).

Kurtubî, ihtilaf durumlarında farklı görüşleri de aktarır. Örneğin; 'Kitabü'l-cenâiz' bölümünde, ölen bir kimsenin cenazesinin yıkanması konusunda ihtilaf olmadığını söyler. Ancak bu yıkamanın hükmü ile ilgili âlimler arasında farz mı yoksa müekket sünnet mi olduğu konusunda ihtilaf bulunmasından söz eder (Kurtubî, 2006, 2/592).

Kurtubî'nin bazı hadislerle tek yönlü yaklaşmakla birlikte, onların anlamını açıklarken çok boyutlu bir değerlendirme sürecine girdiği görülmektedir. *Kitâbü's-Sâlat* bölümünde, Kur'ân okunduğunda teğanni yapılmasıyla ilgili hadisin ardından, konuyla bağlantılı bir başka rivayet sunar. Bu rivayette geçen "Kur'ân'la teğanni yapmayan bizden değildir" ifadesini tevile açarak, olası anlamlarını şöyle sıralar: Birincisi, Süfyan'ın yorumladığı gibi, Kur'ân okuma yoluyla kişinin iç huzuruna erişmesi ve bu sayede şarkı gibi dünyevî şeylere ihtiyaç hissetmemesidir. İkincisi, Kur'ân'ı okumayı tıpkı bir şarkı gibi sürdürmek, onu okurken müzikten alınan tat gibi derin bir manevi haz elde etmektir. Üçüncü anlam ise Kur'ân tilaveti sırasında sesi yükselterek makamlı bir okuma gerçekleştirmektir. Müellif, bu hadisin ravisi olan sahâbînin de rivayeti aynı şekilde yorumlayıp tefsir ettiğini ifade eder ve bu yorumu tercih edilen görüş olarak sunar. Zira Araplar, bir kimsenin sesini yükseltip makamlı ve ezgili bir şekilde okumasını "ğina yapmak" şeklinde tanımlamaktadır (Kurtubî, 2006, 2/423).

Kurtubî, hadisler arasında taarruz olduğu durumlarda hadisler arasında cem yapar. *Kitâbü's-salât*'ta geçen Enes b. Mâlik'in rivayet ettiği hadiste; "Resulullah (s.a.v) bir hastalığı sırasında, oturarak namaz kılmış ve arkasında bulunanlar da oturarak namaz kılmışlardır." Başka bir rivayette ise; "Sahabiler ayakta namaz kıldılar, Resulullah (s.a.v) onlara işaret ederek oturmalarını istemiştir." şeklinde geçmektedir. Bu durumda iki hadis arasında ihtilaf doğmaktadır. Bu ihtilafı şu şekilde gidermeye çalışır: Sahabiler arasında bazıları oturarak namaz kılmışlar, bunu bize Hz. Enes b. Mâlik haber vermiştir. Aralarında ayakta namaza başlayanlar da varmış, bunu da bize Aişe (r.anhâ) haber vermiştir. Bu cem'in arkasından da şu ihtilaf ortaya çıkar: Kılınan bu namaz nafil bir namaz mı yoksa farz bir namaz mıydı? Açıkçası bu, farz bir namazdı. Çünkü hadiste "Namaz vakti geldi" diye bahsedilmektedir (Kurtubî, 2006, 2/46).

3.4.4. Hadislerden Hüküm İstinbâtı

Kurtubî, çoğu zaman hadislerin şerhini çok faydalı, yönlendirmeler ve irşatlarla bitirmektedir. Bazen "burada iki vecih vardır" şeklinde ifadesinden sonra birinci vecih, ikinci vecih şeklinde konuyu açıkladığı görülür. Bazı hadislerle özel ilgi gösterir. Câbir hadisi hakkında "Bu hadis pek çok hükümler içermekte ve çok derin fıkıh hükümlerini kapsamaktadır. Hatta âlimler bunları tespit etmiş, telif etmiş, saymış ve hatta yüz elli küsur hükme kadar çıkartmışlardır, daha titiz olursa daha da artması mümkündür" der (Kurtubî, 2006, 1/121; 3/321; 6/576).

Bazen hadisleri yorumlarken "İşte bu; bizlere, Resulullah'ın (s.a.v) doğruluğunu ve gerçekliğini göstermektedir." şeklinde değerlendirme yapar. Mesela Cebrail'in (a.s.) bir insan şeklinde Resulullah'ı (s.a.v) ziyaretinden, "işte biz buradan, meleklerin diledikleri zaman diledikleri bir kimsenin suretine girebileceklerini anlamalıyız" diyerek yorumunu da ayetle (Meryem 19/17) destekler. Ayrıca "buradan

şu delil çıkmaktadır; âlim, yönetici ve yüksek mevki sahiplerinin yanlarına girildiği zaman, güzel elbiseler ve güzel kılık ve kıyafetle girilmesi gerekir, burada Cibril (a.s.) bu örnek davranışı sergilemektedir” diyerek söylediğinin delilini ve dayanağını izah eder (Kurtubî, 2006, 1/137, 152).

Kurtubî, bazen hadislerden çıkardığı meseleleri sıralar: Mesela, kâblenin Beytü'l-Makdis'ten Mekke'ye döndürülmesi ile ilgili hadiste birinci mesele: Sünnetin Kur'ân'la neshidir. İkinci mesele: haberu'l-vahidle kesin sabit bir hükmün kalkmasıdır. Üçüncü mesele: neshin Şari' tarafından yapıldığında kendisine nesih ulaşmayanların durumunun nasıl olacağıdır. Dördüncü mesele de: haberi vahidin kabul edilmesi gerektiğidir, şeklinde bunları sıralar (Kurtubî, 2006, 2/126).

Kurtubî, delil dışına çıkarak bir konuda tahdit koymaya karşı sert bir tavır takınmaktadır. Mesela cuma namazında cemaat sayısı ile ilgili adet şartını da eleştirir ve bu konuda belli bir sayı getiren veya koyan mezheplerin görüşlerini kabul etmez. Cemaat adetiyle ilgili söylenenlerin hiçbir dayanağının da bulunmadığını iddia eder. Örnek olarak akilenin ödemesi gereken diyetin miktarının akileye nasıl paylaştırılacağı ile ilgili mezheplerin görüşlerini aktarırken farklı farklı cevaplarla karşılaşır ve kendisi bu konuda İmam Ahmed'i tercih eder. İmam Ahmed'e göre bu miktar herkesin gücü nispetinde olur. Oysa diğerleri miktar belirlemiş olduğundan Kurtubî, “bu konuda ölçü koyanların ölçü koyabilmek için yeni bir şeriata ihtiyacı vardır” diyerek bu durumu eleştiri konusu yapar. Hadislerde bir konuda ölçü konulmamış ise ve bu konuda âlimler belirli bir ölçü ifade etmişlerse o bunu yapanlar için, ‘bunlar yeni şer’î hükümler koyuyorlar’ diyerek âlimleri tenkit edici ifadeler kullanmaktadır. Bir başka örnekte cuma günü içerisinde duaların kabul edildiği zamanla ilgili belli bir vakte bağlı olarak söylenenlerin gerçeği yansıtmadığını, aslında bu zamanın kadir gecesi misali saklı olduğunu söyleyerek, hadislerde geçen manalar dışında söylenenlere itibar edilmemesi gerektiğini ısrarla vurgular (Kurtubî, 2006, 2/107, 494, 500; 5/68).

3.4.5. Kendi Hayatından Örnek Vermesi

Kurtubî'nin bir hadisi açıklarken kendi hayatından örnek vermek suretiyle izah ettiğini görmek de mümkündür. Ebû Hüreyre'nin rivayet ettiği hadiste, adamın birisi Resulullah'a (s.a.v) gelerek kendisini akrebin ısırıldığını ve Resulullah'ın (s.a.v) kendisine “*Yatmadan önce Allah'ın yarattığı şeylerin şerrinden Allah'a sığınaydın*” manasında hadisi hatırlatıp (Müslim, 1991“Ezkâr”, 55) bunu okusaydın sana zarar vermezdi buyurduğunu nakleder. Kurtubî, “bu konu benim adıma delil ve tecrübe ile sabittir” der. Başından geçen bir olayı bu hadisi şerhi bağlamında şöyle anlatmaktadır: “Bir defasında beni de akrep ısırılmıştı ve kendi kendime; şimdiye kadar başıma böyle bir şey gelmedi de bu defa neden ısırıldım diye düşündüm, neticesinde duayı yapmadan uyuduğumu hatırladım” der (Kurtubî, 2006, 7/36, 37).

3.4.6. Tarihi Konuları Değerlendirmesi

Kurtubî, tarihi konularda da yer yer kendisini göstermektedir. Hz. Ömer'in şehit edilmesini ve Hz. Ömer'le beraber ayrıca Ebû Lu'lu'un dokuz kişiyi, bir rivayette de yedi kişiyi şehit ettiğini, toplam ölümlerle beraber on üç kişiyi yaraladığını genişçe anlatır, Kureyş ve bütün Mekke ehlinin Resulullah'a (s.a.v) karşı onun kendilerine teslim edilmesine kadar mukataat yapmalarını, kendi aralarında aldıkları kararları bir sayfaya yazmalarını ve Kabe'nin duvarına asmalarını anlatır (Kurtubî, 2006, 1/192; 2/169).

er-Rıdvan biatından bahseder, nerede geçtiğini, neden yapıldığını anlatır. Akabe gününden ve bugün de olanlardan bahseder. Mervan b. Hakem'in halifeliğini ve o dönemde iki halifenin birden iş başında olduğunu, ancak daha sonra yerine geçen oğlu Abdulmelik'in bu ikiliği önlediğini söyler. Kabe'nin

yeniden inşasından bahseder. Vüfûd senesini anlatır, bu senede neler olduğunu dile getirir. Rumlara neden "Beni Esfar" dendiğini farklı görüşler aktararak bildirir. Peygamberimizin halasından, Kıbrıs gazvesinden ve olayın Osman b. Affan'ın halifeliği zamanında h. 28 yılında olduğundan bahseder. Türklerden şikayetçi olduğunu, Türklerin bu zamanlar kâfir olduğunu dile getirir (Kurtubî, 2006, 1/169, 312; 3/356, 436, 437, 438, 611, 654, 754; 7/218).

Ebû İshak'ın rivayet ettiği hadiste "Resulullah (s.a.v) 19 gazveye katılmıştır. Zeyd b. Erkam bunlardan 17 gazveye iştirak etmiştir" (Müslim, 1991, "Cihat", 143 (No. 254)). Kurtubî'ye göre, bütün bu bilgiler siyer ve tarihçilere göre yanlıştır. İbn Sa'd *et-Tabakât* kitabında "Resulullah'ın (s.a.v) gazvelerinin 27 olduğunu; seriyyelerinin 56, bir rivayette ise 46 olduğunu söyler. Resulullah (s.a.v) Bedir, Uhud, Mureysî, Hendek, Hayber, Kureyzâ, Fetih, Huneyn, Tâif'te savaşmıştır. Bazı rivayetlerde ise; Beni en-Nedîr, Hayber dönüşü Vadî'l-Kurâ ve el-Ğâbe'de de savaşmıştır. Kurtubî bu açıklamadan sonra; "doğrusunu Allah bilir ama Zeyd b. Erkâm'ın ve diğerlerinin bildirdikleri 19 defa, 17 defa yahut 16 defa gibi rakamlar sadece kendi bilgilerinden ya da duyduklarında ibarettir" der (Kurtubî, 2006, 3/511, 691).

3.4.7. Hadislerde Geçen Ayetleri Tefsir Etmesi

Hadislerde geçen ayetleri tam bir müfessir edasıyla yer yer açıklar. İbn Abbâs (ö. 68/687-88), Mücâhid (ö. 103/721), Dahhâk (ö. 105/723), Katâde (ö. 117/735) gibi müfessirlerden rivayetler aktararak rivayet tefsiri, bununla beraber kendi birikimlerini ve ilmi melekelerini kullanarak da yerine göre dirayet tefsiri yapmaktadır. Bazen kurra yönünü ortaya koyarak ayetlerin tefsirleri dışında kıraatleriyle de ilgilendiği olmaktadır (Kurtubî, 2006, 1/108, 6/658, 659).

3.4.8. Geçmiş İlahi Kitaplardan Alıntı Yapması

Kurtubî, geçmiş ilahi kitaplardan yer yer alıntılar yapmaktadır. Sözüne başlarken bazen "Kadim kitaplarda vasfı bilindiğine göre" diye başlar ve Peygamberimiz (s.a.v) anlatan bölümü aktarır. Milâttan önce 7. asırda yaşayan bir peygamber olan Habakkuk'un (Harman, 1988, "Ahd-i Atîk") sayfalarından alıntılar yaparak orada geçtiğine göre, "Allah Tin'den geldi, Faran'ı takdis etti, yeryüzü Ahmed'in tahmid ve takdisleriyle oluştu heybetiyle doldu" şeklinde nakillerde bulunur ve ardından da bu aktardığı ifadeleri açıklar. Tin'den maksadın; incirin yetiştiği dağ, onun da Beytü'l-Makdis dağı olduğunu belirtir. Allah'ın oradan gelmesinden maksadın; İsa'nın (a.s.) dilinden İncil olduğunu söyler. Faran'dan maksadın ise Mekke olduğunu; Tevrat'ta da "Allah Hacer'i ve oğlu İsmail'i Faran'a (yani Mekke'ye) indirdi" şeklinde geçtiğini ifade etmektedir. Yine Tevrat'tan alıntılara devam eder: "Allah Sina'dan geldi, Sairden işrak etti, Faran'dan yükseldi." sonra bunların ne manaya geldiğini şerh eder (Kurtubî, 2006, 6/148).

3.4.9. Cilt Sonunda Kısa Açıklamalarda Bulunması

Kurtubî'nin *el-Müfhim* kitabı asıl nüshasında dört cilt olarak tamamlanmıştır. Üçüncü cilt, '*Kitabü'n-Nübüvvet*' ile bitmektedir. Son cildin son paragrafında "*el-Müfhim limâ eşkele min Telhîsi kitâbi Müslim*" eserinin dördüncü cildi Allah'ın yardımıyla bu divanda h. 724 senesinin Şevval ayında Muhammed b. İsa b. Muhammed b. Zureyk eş-Şafii el-Ğassâni hattıyla, Telhis Kitabı ise h. 637 yılının Şaban ayının 8'inde tamamlanmıştır," açıklaması geçmektedir (Kurtubî, 2006, 6/235; 7/437, 438).

Sonuç

Kurtubî Kurtuba'da doğmuş, Endülüs ve Mısır'da yaşamış büyük bir İslam âlimidir. Küçük yaşlarda babasıyla ilim tahsili yapmak amacıyla seyahat ederek farklı yerleri görme ve tanıma imkânı bulmuştur. İlk zamanlar kendisi tabii ilimler üzerinde çalışmıştır. Ancak daha sonra hadis üzerine, özellikle Müslim ve Buhârî üzerine eğilerek bu iki eser hakkında kıymetli çalışmalar yapmıştır. Kendileriyle övünebileceği birçok değerli âlime hocalık yapmıştır. Günümüze ulaşmış eserleri arasında tanınmış olanı inceleme yaptığımız "*el-Müfhim limâ eşkele min Telhîsi kitâbi Müslim*" adlı eseridir.

Kurtubî, öncelikle *Sahîhi Müslim'e "Telhîs"* adında bir özet yazmıştır. Arkasından talebelerinin isteği üzerine de bu eserini şerh etmiştir. Talebeleri tarafından anlaşılmasını istediği yerleri izah etmiş, garip kelimeleri açıklamış ve hadislerin doğru anlaşılmasına yardımcı olmuş ve hadis konusunda da kısa bilgiler sunmuştur. Eser sadece hadis sahasında değil, aynı zamanda kelam, Arapça, fıkıh, tefsir ve az da olsa tarih konularında doyurucu içeriğe sahiptir. Bu bakımdan eser, hadis dışında da çalışılmaya değer bir eser olarak değerlendirilmelidir.

Kurtubî, kendisi Maliki mezhebine mensup olmasına rağmen bazen karşıt delili kuvvetli gördüğü yerde mezhebinin dışında hareket etmektedir.

Kurtubî, hadisleri incelerken önce konularıyla ilgili kitap veya bâb başlıkları oluşturur. Bu başlıklar altında konusuna göre açıklamalarda bulunur ve konuyla ilgili tanıtılması gereken ıstılahı kavramları kelimenin aslına döndürmek suretiyle manalarıyla açıklar. Hadisin garip kelimelerini tek tek inceler. Sonra da hadisin diğer farklı varyantlarını ele alır. Sonra hadisten ne gibi hükümler çıkartabileceği üzerine yoğunlaşır. Şayet hadisler arasında uyumsuzluk görürse bunu giderme yolları arar. Hadis ahkâmıla ilgiliyse, diğer mezheplerin değerlendirmelerini de dikkate alarak inceler.

Kurtubî, *el-Müfhim*'de verdiği Müslim rivayetlerini gerek sened gerekse metin bakımından irdelemiş, yeri geldiğinde eleştirilerden geri durmamıştır. Kısaca, bir hadis metninin anlaşılması için ihtiyaç duyulan bilgi ve açıklamaları bu şerhte bulmak mümkündür. Bu özelliklerinden dolayı *el-Müfhim*, kendisinden sonra yazılan hadis şerhlerine ve muhtelif eserlere kaynak teşkil etmiştir. Yıllarca tahkik edilmeyip yayınlanmadığından fazla tanınmamıştır. Ancak 1996 yılında tahkik edilmiş, basılmıştır. Yazıldığı dönemde olduğu gibi günümüzde de dini ilimler ve özellikle hadis alanında insanlığa faydalı olacak kıymetli bir eserdir.

Kaynakça

- Arslan, A. (2016). Hadis Usûlü Eserlerinde Kur'an-i Kerim Ayetlerinin Delil Olarak Zikredilmesi. *Tarih Okulu Dergisi* 9/27, 105-129.
- Buhârî, M. (1993). *el-Câmi 'u'ş-şahîh*, nşr. M. Mistu, Y. Bîdevî, A. es-Seyyid, M. İ. Bezzâl. Dâru'l-'ulûmi'l-insaniyye.
- Ebu Dâvûd, S. (ts.). *Sünen-i Ebî Dâvûd*, thk. M. M. Abdulhamid. el-Mektebetü'l-asriyye.
- İbn Ferhûn, B. (1417/1996). *ed-Dîbâcü'l-müzeheb fi ma 'rifeti a 'yâni 'ulemâ 'il-mezheb*, thk. M. A. Ebû'n-Nûr. Daru'l-kütübî'l-ilmiyye.
- İbn Hacer, A. (1379/1978). *Fethu'l-bârî şerhu Sahîhi'l-Buhârî*. Daru'l-marife.
- İbn Kesir, E. (1408/1988). *el-Bidâye ve'n-nihâye*, thk. A. Şîrî. Dâru ihyâi't-türâsi'l-Arabî.
- Harman, Ö. F. (1988) "Ahd-i Atik", *DİA*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kâtip Çelebi, M. (1413/1992). *Kesfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*, nşr. Ş. Yalčkaya. Dâru ihyâi't-turâsi'l-'Arabî.
- Kehhâle, Ö. R. (1993). *Mu'cemu'l-müellifin terâcîmi musannefi'l-kütübî'l-'Arabiyye*. Müessesetü'r-Risâle.
- Kurtubî, A. (1417/1996). *el-Müfhim limâ eşkele min Telhîsi kitâbi Müslim*, thk. M. Mistu, Y. Bîdevî, A. es-Seyyid, M. İ. Bezzâl. Dâru İbn Kesir.
- Kurtubî, A. (1407/2006). *el-Cami' li ahkâmi'l-Kur'an*, thk. A. et-Türkî. Müessesetü'r-Risâle,
- Makrîzî, T. (1411/1991). *Kitabu'l-mukaffâ'l-kebir*, thk. M. el-Yâlâvî. Daru'l-ğarbi'l-İslâmî.
- Haccâc, M. *Sahîhu Müslim*, nşr. M. F. Abdülbâkî. Dâru ihyâi'l-kütübî'l-arabiyye.
- Safedî, S. (1416/1996). *el-Vâfi bi'l-vefeyât*, thk. A. Şîrâ. Daru's-sader.
- Seyhan, A. E. (1995). *İbn Hacer el-Askalânî*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sabbağ, M. (1404/2003). *el-Hadisü'n-nebevi*. Mektebetü İslâmî.
- Yenibaş, H. (2015). "el-Kurtubî ve el-Müfhim Adlı Müslim Şerhi". *Ekev Akademi Dergisi* 19/61, 493-518.
- Zehebî, Ş. (1378/1958). *Tezkiretü'l-huffâz*. Dâru'l-kütübî'l-ilmiyye.
- Ziriklî, H. (1389/1969). *el-A'lâm kâmûsü terâcim li-eşheri'r-ricâl ve'n-nisâ mine'l-'Arab ve'l-müsta'ribîn ve'l-müsteşrikîn*. Daru'l-kütübî'l-ilmiyye.

صوت المد /ي/ في اللغة العربية دراسة دلالية صيغة فعيل في القرآن نموذجاً

الخلاصة

احتل الدافع الديني المقام الأول في الدراسات اللغوية عند العرب والمسلمين. فانكبوا على دراسة القرآن من كل النواحي الصرفية والصوتية والنحوية والمعجمية. ومن القضايا اللغوية التي تناولوها قضية الصوت والمعنى. ومن أهم من تناول هذه القضية ابن جني حيث ودعم فكرة الصوت والمعنى فجاء بقوله الصوت القوي للمعنى القوي والصوت الضعيف للمعنى الضعيف. وانتشرت دراسة هذه القضية بين العلماء القدامى في الدراسات القرآنية، أما في العصر الحديث فقد اهتم اللغويون أيضاً بدراسة العلاقة بين الصوت والمعنى في الشعر والأدب. يهدف هذا العمل البحثي إلى دراسة دلالات صوت المد /ي/ من خلال صيغة فعيل في القرآن. بداية تم تصنيف الكلمات التي تحتوي على صيغة فعيل من القرآن والتي بلغ عددها ما يقارب الثمانين جذراً. ومن ثم وضعت أمثلة لهذه الكلمات في مجموعات كل حسب دلالة صوت المد /ي/. وفي كل تصنيف حللت نماذج من الكلمات من الناحية المعجمية وأعطى عليها مثالا من القرآن. تتكون هذه الدراسة من مقدمة تتحدث عن معنى أصوات المد من الناحية اللغوية والاصطلاحية، كما تتناول صيغة فعيل من الناحية الصرفية ومن بعد ذلك تم تحليل صوت المد /ي/ من الناحية الصوتية. أولاً: أصوات المد وأثرها في المعنى. ثانياً: صيغة فعيل ودلالة صوت المد /ي/. ثالثاً: دلالات صوت المد /ي/ ووظيفته في صيغة فعيل في القرآن. اعتمد في هذه الدراسة على معجم ابن فارس مقاييس اللغة، وتفسير التحرير والتنوير لابن عاشور. أما نتيجة البحث فستجيب هذه الدراسة عن خصائص أصوات المد في اللغة العربية وخاصة علاقة صوت المد /ي/ في صيغة فعيل والدلالات التي يحتويها.

الكلمات المفتاح: أصوات المد، الدلالة، معاني صوت /ي/.

26. Arapçada Ünlü /ﺀ/ Sesi Üzerine Semantik Bir İnceleme Kur'an'da Fe'ıl Yapısının Örneđi¹

Gülhan TÜRK²

APA: Türk, G. (2024). Arapçada Ünlü /ﺀ/ Sesi Üzerine Semantik Bir İnceleme Kur'an'da Fe'ıl Yapısının Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 502-517. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539040>

Araplar ve Müslümanlar dil çalışmalarında dinî motifi ilk sırada yer vermişlerdir. Kendilerini Kur'ân'ı morfolojik, fonetik, gramer ve sözcüksel yönden incelemekle meşgul olmuşlardır. Ele aldıkları dil konularından biri de ses ile anlam ilişkisi meselesidir. Bu konuyla meşgul olan önemli dilcilerden İbn Cinnî, güçlü sesin güçlü anlam için kullanıldığını belirtirken, zayıf sesin de zayıf anlam için kullanıldığını söyleyerek ses ve anlam düşüncesini desteklemiştir. Ses ile anlam ilişkisi meselesi, Kur'ân çalışmaları ile ilgilenen eski âlimler arasında oldukça yaygındı; ancak modern çağda da dilbilimciler, şiir ve edebiyatta bu meseleyle ilgilenmişlerdir. Bu araştırma, Kur'an'da fe'ıl yapısında yer alan ünlü /ﺀ/ sesinin kelimelerde yansıttığı anlamları incelemeyi amaçlamaktadır. Öncelikle Kur'an'ın yaklaşık seksen kökten oluşan fe'ıl yapısını içeren kelimeler sınıflandırılmıştır. Daha sonra bu kelimelerin örneklerin her biri ünlü /ﺀ/ sesinin kelimeye yansıttığı anlamlara göre gruplara yerleştirilmiştir. Her sınıflandırmada kelimenin örnekleri sözlüksel olarak incelenmiş ve Kur'an'dan bir örnek verilmiştir. Bu çalışma bir giriş, üç başlık ve bir sonuçtan oluşmaktadır. Giriş kısmında, ünlü /ﺀ/ sesi anlamları dilsel ve terminolojik açıdan ele alınmaktadır. Yine girişte fe'ıl yapısı açıdan da morfolojik açıdan ele alınmakla beraber fonetik açıdan da analiz edilmiştir. Çalışmanın birinci başlığında Arapçada ünlü sesleri ve bunların anlam üzerindeki etkisinden bahsedilmektedir. İkinci başlığında ise fe'ıl yapısı ve bu yapıda ünlü /ﺀ/ sesinin anlamı incelenmektedir. Üçüncü başlığında da ünlü /ﺀ/ sesinin anlamları ve Kur'an'daki fe'ıl yapısındaki işlevi ele alınmaktadır. Bu çalışmanın ana kaynakları, İbnFâris'in *Mu'cemu Makayîsu'l-Luġeti* ve İbnAşur'un *et-Teħrîrwe't-Tenwîr* adlı eserlerdir. Araştırma sonucu, Arap dilindeki ünlü seslerinin özelliklerinin neler olduğunu, fe'ıl yapısında ünlü /ﺀ/ sesinin herhangi bir etkisi olup olmadığı ve ona hangi anlamı verdiği sorularına cevaplamaktadır.

Anahtar kelime: Ünlü ses, Anlam, Ünlü /ﺀ/ anlamları.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539040>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı / Assist. Prof., Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Yozgat, Türkiye), **eposta:** gulhan-alturk@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7387-7370> **ROR ID:** <https://ror.org/04qvdf239>, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossref Funder ID:** 501100006564

The Vowel /ī/ in The Arabic Language, A Semantic Study The *Fe ʿil* Form in The Qur'an as An Example³

Abstract

Religious motifs came first in Arab language studies. They devoted themselves to studies in morphological, phonetic, grammatical and lexical fields. In these studies, they also discussed the relationship between sound and meaning. Ibn Jinni is one of those who addressed this issue and supported the relationship between sound and meaning. According to him, strong sound means strong meaning and weak sound means weak meaning. After Ibn Jinni, language and Quran scholars began to study this issue. In the modern era, researchers have made many studies on this relationship in poetry, literature and the Quran. This study aims to examine the meanings of the vowel /ī/ Arabic in the *fe ʿil* structure in the Qur'an. There are approximately 80 words in the *fe ʿil* structure in the Quran. These words were categorized according to the meaning of the /ī/ vowel. In each category, sample words were examined lexically and an example from the Quran was given. This study consists of an introduction, three chapters and conclusion. In the introduction, vowel sounds are examined from a linguistic and terminological perspective. In the first part, *fe ʿil* structure is discussed in terms of morphology and phonetics. In the second part, vowel sounds and their effects on comprehension are mentioned. In the third chapter, the meanings of the vowel sound /ī/ in the Arabic *fe ʿil* structure in the Qur'an are examined. In the conclusion, it answers the questions of what the vowel /ī/ in the *fe ʿil* structure in Arabic means and what effect it has on the meaning. This study is based on Ibn Faris' *Maḳayīsü'l-Luġeti* in order to examine the lexical language and Ibn Ashur's *et-Tehrî r we't-Tenwîr* works to explain the sample verses.

Keywords: semantic, vowel, meaning of /ī/.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 03.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539040>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

المقدمة

نالت الأصوات اللغوية مكانة كبيرة في الدراسات اللغوية. وقد انهالت الدراسات على هذه المادة اللغوية خاصة عند العلماء العرب خدمة للقرآن. وقد ميز العلماء العرب في دراستهم للأصوات العربية بين الصوامت والصوائت وتطرقوا إليها في دراساتهم الصوتية وصنفوها من حيث النطق. ونظرا لعدم وجود الإمكانيات التكنولوجية في ذلك الوقت إلا أن العرب استطاعوا أن يميزوا بين الأصوات وصفاتها من خلال فطرتهم السليمة معتمدين على ملاحظاتهم الدقيقة. وقد عرف اللغويون العرب أصوات المد والصوائت وتناولوها في دراساتهم من حيث الوصف والتحليل. فأخطؤوا مرة وأصابوا كثيرا حتى استطعنا في زمننا هذا أن نصل إلى تحليل دقيق في وصف هذه الأصوات خاصة مع تطور التكنولوجيا.

لغويا تطلق كلمة المد على كل شيء دخل فيه مثله فكثره، ويقال الزيادة في الشيء أيضا. وهو الجذب والمطل، ومد الشيء طوله يقال مدّ يمدّ مدًا والجمع أمداد (ابن منظور، 1993، ج.3، ص.397). وفي التنزيل (والأرض مددنها) (الحجر: 19/15).

وأما من الناحية الاصطلاحية فيعرف المد على أنه إطالة الصوت بصوت من أصوات المد الثلاثة: /و/، /ي/، /ي/. ويقال له أيضا صائت طويل أو صوت مد وهو صائت تزيد مدة نطقه عن الصائت القصير أو صوت المد القصير مثل ياء المد (الكسرة الطويلة) وواو المد (الضمة الطويلة) والألف (الفتحة الطويلة) في اللغة العربية الفصحى (الخولي، 1982، ص. 101). ولهذا قيل إن الحركات أبعاض حروف المد واللين (ابن جني، 1954، ج. 1، ص. 17). ويعرف علماء التجويد بأنه إطالة صوت المد زيادة على ما فيه من مد طبيعي لا تقوم ذات الحرف إلا به، وتلك الزيادة أسباب، ولها مقادير (الحمد، 2002، ص. 523).

وتشترك أصوات المد هذه مع الأصوات القصيرة؛ الفتحة والضمة والكسرة في أنها جميعا من الصوائت، ولكنها تميّز عن غيرها في مقدار مد الصوت، حيث يمكن لصوت المد أن يستمر أية مدة ممكنة لكونه يحدث في حقيقة أمره من اتخاذ اللسان والشفتين وضعا خاصا في الوقت الذي يستمر فيه الهواء بالخروج من الفم استمرار حرا (المطليبي، 1984، ص. 37).

ويرتبط الجانب الوظيفي لأصوات المد بالطبيعة الفسيولوجية والصوتية التي تتصف بها هذه الأصوات، وأهم ما يميز هذه الأصوات: عدم وجود احتكاك في أعضاء النطق أثناء الأداء، فسمح لها هذا الوضع بأن تحمل طاقة أعلى بكثير مما تحمل الصوامت التي تفقد كثيرا من طاقتها في الاحتكاك (الكسندر، 1962، ص. 67). ومن هنا امتلكت هذه الأصوات قوة إسماع عالية جدا تفوق قوة إسماع الصوائت بكثير (حسان، 1954، ص. 113-117). ومن المميزات أيضا أعطى عدم الاحتكاك إلى أن تكون أصوات المد أصواتا موسيقية منتظمة قابلة للقياس خالية من الضوضاء (عمر، 1963، ص. 19) لها القدرة على الاستمرار (Ladefoged, 1962, p.26). ولهذا السبب صنفت من الأصوات الموسيقية. وبهذا تختلف أصوات المد عن الصوامت التي هي عبارة عن ضوضاء ناتجة عن احتكاك (عمر، 1963، ص. 19).

وكما تباينت قوة الإسماع بين أصوات المد وبين الحركات القصيرة فتقدمت عليها، كذلك تفاوتت هذه القوة بين أصوات المد ذاتها. ويعد صوت المد /و/ أقوى وأعلى وأنعم وأندى هذه الأصوات وأكثرها رسوخا. ثم يليه /ي/ ثم /و/ وهذان الصوتان محمولان على صوت /و/ وملحقان في الحكم به (ابن جني، 1955، ج.1، ص. 127).

1. أولا: أصوات المد وأثرها في المعنى

هناك قاعدة مشهورة في اللغة العربية تحظى بأهمية كبيرة عند علماء اللغة القدامى والمحدثين وهي زيادة المعنى لزيادة المبنى. وقد تبنت هذه القاعدة العديد من الدراسات اللغوية العربية. وكما هو معروف في المجال اللغوي فإن هذه القاعدة تقوم حول إشكالية العلاقة الدلالية بين معنى الكلمة ومبناها. فيزيد معنى اللفظ مع أي زيادة حاصلة على مبناه (سلامي، 2022، ص. 81). فالفرق بين الأصوات الأصلية للكلمة والأصوات الزائدة يتمثل في كون الأولى خاصة بكلمة عينها، وتحمل معناها المعجمي الأساس المستقل، أما الثانية فهي عبارة عن مورفيم صيغة، يدخل على البناء الأصلي، فيغيره إلى بناء جديد يحمل معنى الأصل المجرد ويزيد عليه معنى جديدا. فالفرق بين جلس وجالس هو أن الثاني يشتمل على معنى الجلوس في زمن مضى ويزيد أنه وقع من طرفين (مير، 2007-2008، ص. 61). ولكن هناك من يفند هذه النظرية ويؤيد فكرة أن ليست كل زيادة في المعنى تؤدي إلى زيادة في المبنى وإنما قد يحدث العكس تماما فقد يضعف المعنى بزيادة المبنى (أحمد، 2023، ص. 260). ومن ذلك صيغ التصغير، فكلمة هريرة تصغير هرة. في هذا المثال اتفقت صيغة التصغير في الجذر المعجمي لكلمة هريرة مع هرة ودلالاتها غير أنها اختلفت عن هريرة في دلالة النوعية حيث تحقق التقليل من معنى هرة، وكلمة جلس تختلف معناها عن جالس، وكلمة طلب تختلف في معناها عن طالب وكذلك ربط ورابط وغيره الكثير من الأمثلة.

إن أي تغيير في أصوات الكلمة من زيادة أو نقصان فانه لا بد من أن يضيف معنى جديدا للكلمة فيما أن يقوي المعنى وإما إن يضعفه. وهذه الزيادات تترك لدى المتلقي إحساسا بالمعنى، وتجعله يستعشره ويدفعه إلى الغوص في أعماقه، وعلى أساس هذا المحدد النفسي، تشغل البنية اللفظية موقعا نحويا داخل التراكيب، بفئة صرفية مخصوصة وموقع نحوي يبني عليه المعنى. وكان هذه الزيادة تعكس مجهودا نفسيا من جانب المؤلف، الذي يقصد

3. دلالات صوت المد /ي/ ووظيفته في صيغة فعيل في القرآن.**3.1 الدلالة على مدى القوة والضعف**

ورد في القرآن العديد من الكلمات على وزن فعيل منها يدل فيها صوت المد /ي/ على مدى ومساحة القوة والشدة في المعنى مثل: بنيس، حديد، خليل، دليل، شديد، ظهير، عزيز، قوي، نصير، وبيل، يمين، وتين. من أمثلة ذلك:

ا. بنيس: في المعنى المعجمي تعني الشدة وما شابهها، والبأس هو الشدة في القتال والحرب، ويقال للرجل الشجاع ذو بؤس وبنيس. والبؤس الصعوبة والشدة في العيش (ابن فارس، 1979، ج. 1، 2، 328).

في القرآن: (وَأَخَذْنَا الَّذِينَ ظَلَمُوا بِعِقَابٍ بَيِّسٍ بِمَا كَانُوا يَفْسُقُونَ) (الأعراف: 165/7). وكلمة بنيس في هذه الآية هي مبالغة في البؤس وهو الشدة من الضر. وكلمة بنيس هي صفة العذاب الذي وقع على الظالمين الذين نسوا ما ذكروا به، وهكذا كانت عملية المسخ عذاباً آخراً أصيب به مجموعة شأدت العذاب الذي حل بلخوانهم وهو عذاب أقوى، حل بعد العذاب البئيس. أي أن الله أذهرهم فكانت البداية بالعذاب الشديد، فلما لم يتوقفوا وعاندوا سلط الله عليهم عذاب المسخ (ابن عاشور، 1984، ج. 9، ص. 153). ومن خلال هذه السياق نجد الفرق بين بنية بؤس وبنية بنيس التي أعطى فيها صوت المد /ي/ مدى كبيراً لاستيعاب كل هذه الشدة والقوة في عذاب جهنم كما يضيف عليه مدى زمانياً في الاستمرارية.

ب. شديد: في المعنى المعجمي تدل على قوة في الشيء. ومنه صرفت كلمة شديد ومصدرها شدة (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 179). في القرآن: (الَّذِي جَعَلَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ فَأَلْقِيَاهُ فِي الْعَذَابِ الشَّدِيدِ) (ق: 26/50). كلمة الشديد في هذه الآية صفة للعذاب جهنم حيث سيليقي به كل كافر (ابن عاشور، 1984، ج. 26، ص. 312). نلاحظ في هذا المثال الفرق بين البنية المصدرية لكلمة شدة وبين كلمة شديد. فقد جاءت الأخيرة لتخصص الموقف ويعطي فيها صوت المد /ي/ امتداداً في القوة والشدة من خلال السياق الذي يتحدث عن عذاب جهنم، إضافة إلى الامتداد والاستمرارية في العذاب.

ت. ظهير: أصل المعنى في هذه الكلمة يدل على بروز وقوة. ويقال ظهر الشيء إذا انكشف وبان، ولذلك سمي وقت الظهر بالظاهرة، وهو أظهر ساعات النهار وضوؤها. ومنه الظهير أي المعين، كأنه إسناد الظهر للظهر (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 471). ورد في القرآن: (قُلْ لئن اجْتَمَعَتِ الْإِنْسُ وَالْجِنُّ عَلَىٰ أَنْ يَأْتُوا بِمِثْلِ هَذَا الْقُرْآنِ لَا يَأْتُونَ بِمِثْلِهِ وَلَوْ كَانَ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ ظَهِيرًا) (الاسراء: 88/17). والظهير في هذه الآية أي المعين. والمعنى هنا أي لو تعاون الإنس والجن ظهرا إلى ظهر على أن يأتوا بمثل القرآن لما أتوا بمثله (ابن عاشور، 1984، ج. 15، ص. 203). من هذا المثال يمكن لنا ملاحظة الفرق بين بنية كلمة ظهر التي تدل على الظهور والبروز ومنها كلمة الظهر في جسم الإنسان وبين بنية ظهير. فالأخيرة تضم في بنيتها صوت المد /ي/ الذي زاد في معنى المناصرة والمساعدة. فزاد من حجم القوة اللامتاهي وأيضا عمل صوت المد /ي/ على تفعيل الامتداد الزمني كونه من الصوائت حيث لم يأت بعد هذا الصائتة صامتاً يحد من امتداده في النفس.

ومقابل معنى القوة ورد في القرآن الكريم العديد من الكلمات على صيغة فعيل تحمل معاني الضعف والليونة. وهي: خفي، ضعيف، طري، مريء، نجى، ندى، نكير، نسي، مني، هشيم، هضم، هنيء. من أمثلة ذلك:

ث. ضعيف: للضعف في اللغة معنيان الأول: خلاف القوة فيقال رجل ضعيف وقوم ضُعفاء وضُعاف. وأما المعنى الآخر هو أن يزداد على أصل الشيء فيجعل مثلين أو أكثر (ابن فارس، ج. 3، ص. 362). وردت ضعيف كمثل في آية: (وَوَلِّقَ الْإِنْسَانَ ضَعِيفًا) (النساء: 28/4). الكلمة في هذه الآية تعني أن خلق أصل الإنسان من الأرض وهي عنصر ضعيف يوجب ملازمة الضعف لكل الأفراد المنحدرة من ذلك الأصل (ابن عاشور، ج. 27، ص. 124). وفي هذا يشير ابن عاشور إلى أنحدار ابن آدم من أصل ضعيف. فنلاحظ في هذا المثال الفرق بين بنية ضعف وضعيف. والفرق هو ما أضافه صوت /ي/ الذي أعطى تقلصاً في معنى قوي، بالإضافة إلى معنى الاستمرارية حيث الضعف حالة مستمرة في الإنسان.

ج. طري: في اللغة تعني الطراوة والغضاضة. وأطريت فلانا إذا مدحته بأحسن ما فيه (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 454). مثال عليه في القرآن: (وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا) (النحل: 14/16). هذه الآية تتحدث عن تسخير الله للبحر وتمكينه للصيادين من صيد الحيوانات البحرية المخلوقة فيه والمسخرة لحيل الصيادين. وزيادة في الامتتان أن لحم الصيد طري. والطري هنا ضد اليابس، ومصدره طراوة وفعله طرو (ابن عاشور، 1984، ج. 14، ص. 119). في هذا المثال نجد صوت المد يقع في آخر الكلمة وفيدل صوت /ي/ على مدى طراوة الشيء. والكلمة لم تنته بصامت يوقف امتداد المعنى أو يحدد معناه في الطراوة فجاء صوت المد ليعبر عن الطراوة غير متناهية والتي لا تحمل أي شدة أو قسوة في لحم الصيد.

هشيم: الهشم لغة يدل على كسر الشيء الأجوف وغيره، والهاشمة الشجة نهشم عظم الرأس. ويقال أن عمرو هاشم سمي بهذا الاسم لأنه هشم الثريد. والهشيم من النبات: اليابس المتكسر. والرجل الهشيم: ضعيف البدن. وتهشم فلان على فلان، أي تعطف. واهتشم ما في ضرع الناقة: احتلبه

(ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 53، 54). ورد في القرآن مثال على هذه الكلمة: (واضرب لهم مثل الحياة الدنيا كماء أنزلناه من السماء فاختلط به نبات الأرض فأصبح هشيماً تذروه الرياح وكان الله على كل شيء مُقْتَدِرًا) (الكهف: 45/18). في هذه الآية شبه القرآن حال العالم بما فيه بحالة الروضة تبقى مدة من الزمن بهجة خضرة ثم يصير نباتها بعد حين إلى اضمحلال، وهذه هي النتيجة من حال حسن إلى حال سيء. وكلمة هشيم في هذه الآية بمعنى الكسر والتفتيت (ابن عاشور، 1993، ج. 15، ص. 331). في هذا المثال أيضا المعنى يدل على الضعف فهناك فرق في المعنى بين مبنى هشم ومبنى هشيم. حيث جاء صوت المد ليعطى مدى واسعا يدل على شدة الضعف.

3.3. الدلالة على التمكين والتثبيت:

ورد في القرآن العديد من الكلمات على صيغة فعيل تفيد معنى التمكين والتثبيت: أمين، تبيع، حريص، حفيق، شهيد، صديق، ضنين، طريق، ظليل، عصب، عنيد، قتيل، قرين، قعيد، كظيم، كفيل، متين، مكين، تقي، وتين، وريد، وزير، يقين. ومن أمثلة ذلك:

أ. أسير: الأسر في العربية هو الحبس والإسك. ومن ذلك اشتقت كلمة أسير، فكان يشد بالقد وهو الإسار فسمي كل من أخذ وإن لم يؤسر بالأسير (ابن فارس: 1979، ج. 1، ص. 107). جاءت كلمة أسير في القرآن في مواضع عدة: (وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا) (الإنسان: 8/76). المراد بالأسير في هذه الآية العبد من المسلمين حيث كان المشركون قد أجاعوا عبيدهم الذين دخلوا الإسلام وتركوا من أضجرهم تعذيبهم بلا نفقة (ابن عاشور، ج. 29، ص. 384). في هذا المثال نجد الفرق المعنى بين كلمة المصدر أسر وكلمة أسير. فقد أضفى صوت المد بعدا في قوة وشدة الأسر إلى جانب إضفاء بعد زمني مجهول. حيث أن الأسير يبقى مرهونا بمن أسره ومدة نهاية أسره غير معلومة.

عنيد: العند يدل على مجاوزة وترك طريق الاستقامة. ومنه العنيد لمن طغى وعتا وجاوز قدره. ومنه المعاندة وهو أن يعرف الرجل الشيء ويأبى أن يقبله (ابن فارس، 1979، ج. 4، ص. 153). جاء في القرآن: (وَخَابَ كُلُّ جَبَّارٍ عَنِيبًا) (ابراهيم: 15/14). العنيد في سياق هذه الآية هو المعاند للحق، والمقصود به المشركون المتعالون، أما جبار فهو وصف في خلق نفساني، ووصف عنيد هو أثر لصفة جبار، لأن العنيد هو المكابر المعارض للحجج والأدلة (ابن عاشور، 1984، ج. 13، ص. 210). وهذا المثال نجد اختلاف المعنى بين العند والعنيد، فقد أعطى الامتداد الصوتي للصائت /ي/ مدى واسعا في تثبيت الرأي والاستمرار فيه أيضا.

ب. قعيد: اشتق اسم فعيل قعيد من الفعل قعد الذي في معناه يضاهاى المعنى في مبنى الجلوس. وقعيدة الرجل امرأته (ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 108). وردت هذه الكلمة في القرآن كمثل: (إِذْ يَتَلَفَّى الْمُتَلَفِّيَانِ عَنِ الْيَمِينِ وَعَنِ الشِّمَالِ قَعِيدًا) (ق: 17/50). المقصود من هذه الآية أن لكل إنسان ملكين يدان أعماله فواحد يكون من جهة يمينه والأخر من جهة شماله. فيلزمان الإنسان من وقت تكليفه إلى أن يموت والقعيد هو المقاعد مثل الجليس للمجالس والخليط للمخالط. والقعيد مستعار للمصاحب الذي لا يتركه ولا ينفك عنه، كما أطلقت كلمة القعيد على الحافظ لأنه يلازم الشيء الموكل بحفظه (ابن عاشور، 1984، ج. 26، ص. 302). عندما نقارن في هذا المثال بين المبنى قعد وبين المبنى قعيد نجد أن المبنى قعيد أعطى معنى أعمق وذلك من حيث الثبوت والتمكن في وضعية القعود حيث لا مفر ولا مفارقة للمكان إضافة إلى المدة الزمنية غير المحدودة التي سيتم من خلالها مساعلة المتوفي. وقد ساهم صوت المد /ي/ في إظهار هذا المعنى كما نرى.

4.3. الدلالة على مدى الحسن والجمال

جاء في القرآن العديد من الكلمات على وزن فعيل لعب فيها صوت المد /ي/ دورا في إضفاء مساحات الحسن والجمال على المعنى. وهي: بشير، بهيج، جميل، رحيق، سوي.

بشير: يدل الجذر من هذه الكلمة على ظهور الشيء مع حسن وجمال. فبشرة الإنسان ظاهر الجلد. وسمي البشر بشرا لظهورهم. ويقال لحسن الوجه بشير والبشارة هي الجمال. والتبشير الذي يكون بالخير ومنه يقال المبشرات وهي الرياح التي تبشر بالغيث (ابن فارس، 1979، ج. 1، ص. 251-252). وردت هذه الكلمة في القرآن كمثل: (بَشِيرًا وَنَذِيرًا فَأَعْرَضَ أَكْثَرُهُمْ فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ) (فصلت: 4/41). يقصد بالتبشير في هذه الآية القرآن حيث يكون مبشرا بالخبر اليسر فشبهه بالتبشير لما يحتوي عليه من الآيات المبشرة للمؤمنين الصالحين، إلى جانب كونه نذيرا لما يحمله من وعيد للكافرين (ابن عاشور، 1984، ج. 24، ص. 232). نلاحظ هنا أن هناك فرق في المعنى بين بنية بشر والمعنى في بنية بشير. فقد أعطى صوت المد /ي/ في كلمة بشير امتدادا للحسن والجمال كما أضفى امتدادا زمنيا لا متناهيا خاصة أن القرآن بشيرا حتى الأزل وهذه بالطبع من أهم ما يميزه.

أ. بهيج: من بهج والبهجة الحسن، ويقال في حسن لون الشيء ونضارته. وهو في النبات بمعنى النضارة وفي الإنسان ضحك أسارير الوجه، أو ظهور الفرح (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 216). جاءت هذه الكلمة في القرآن كمثل: (وَأَنْبِئْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ رَوْحٍ بِهِيجٌ) (ق: 7/50). تتحدث هذه الآية عن نبات الله للأرض وجعله فيها من أصناف النبات وأنواعه الكثيرة. أما كلمة بهيج هنا إذا حسن الشيء في أعين ناظره، أي يسر به الناظر وهو وصف يفيد ذكره تقوية الاستدلال على دقة خلق الله واربطة بالامتنان الناس ليشكر الناس نعمة الله ولا يكفروها بعبادة غيره (ابن عاشور، 1984، ج. 26، ص. 288-289). في هذا المثال أيضا نرى الفرق بين المعنى في مبنى كلمة بهج وبهيج. فقد أضفى صوت المد في كلمة بهيج بعدا جماليا

وامتدادا زمانيا غير متناه. حيث أن الله مستمر في إنبات الأرض من كل لون وصنف وفي منتهى الحسن والنضارة إلى زمن لا يعلمه غيره.

جميل: اشتقت هذه الكلمة من الجذر جمـل الذي يعني تجمع وعظم الخلق وأيضا الحسن. والجمالي الرجل العظيم الخلق كأنه شبه بالجمال لعظمه. والجمال هو الحسن ضد القبح. فيقال رجل جميل وجمال (ابن فارس، 1979، ج. 1، ص. 481). في القرآن: (فَاصْبِرْ صَبْرًا جَمِيلًا) (المعارج: 5/70). المعنى م هذه الآية أن الكافرون كانوا يسألون النبي باستهزاء عن موعد عذاب يوم القيامة الذي يتوعد به ويسألونه تعجيله، وكانوا أيضا يسألون الله أن يوقع الله عليهم عذابا إن كان القرآن حقا من عنده. ولهذا أمر الله النبي محمد أن يصبر صبيرا جميلا على ما يقولون. والصبر الجميل هو الصبر المحمود في نوعه الذي لا يشوبه شيء مما يخالف حقيقة الصبر، أي اصبر صبيرا محضاً، فإن جمال الحقائق الكاملة بخلوصها عما يعكّر معناها من بقايا أصدادها (ابن عاور، 1984، ج. 29، ص. 158). في هذا المثال أيضا نلاحظ الفرق بين المعنى في كلمة جمـل والمعنى في كلمة جميل. فقد وظف صوت المد دوره في إعطاء كلمة جميل بعدا نفسيا يريح المؤمن ويتناسب مع معاني الصبر إضافة إلى البعد الزمني الذي يتطلبه الصبر من وقت غير محدود.

5.3 الدلالة على مدى الوفرة والقلة

وردت في القرآن العديد من الكلمات على وزن فعيل أضاف فيها صوت المد /ي/ مدى واسعا للوفرة والكثرة إن كان بأسم الجموع، وإن كان يدل على الجمع، أو مافيه معنى الوفرة. وهنا نذكر ما ورد في القرآن على ذلك ومنه: جميع، خصيم، رضي، شريك، عبيد، عشير، غني، فريق، قبيل، كنيث، كثير، كريم، ليف، ملي، وكيل، نخيل، نضيد، نعيم، نغير. مثال على ذلك:

أ. **جميع:** هذه الكلمة من الألفاظ التي تدل على تضام الشيء وهي اسم جمع. ومنه جمع الشيء جمعا. والجماع الأشابة من قبائل شتى. ومنه المجمع والجموع (ابن فارس، 1979، ج. 1، ص. 480). ورد مثال هذه الكلمة في القرآن: (قُلْ يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي رَسُولُ اللَّهِ إِلَيْكُمْ جَمِيعًا) (الأعراف: 158/7). تتحدث هذه الآية عن قصص بني إسرائيل المستطردة لمناسبة ذكر النبي محمد. وفيها تذكير لبني إسرائيل بما وعد الله به النبي موسى وإيقاظا لإفهامهم بأن محمدا هو نبي الله من بعد النبي موسى. وضمير المتكلم في هذه الآية جاء على لسان النبي محمد ليبشر الناس أجمعين بأنه نبي للكافة دون استثناء (ابن عاشور، 1984، ج. 9، ص. 158). نلاحظ في هذا المثال الفرق في المعنى بين كلمة جمع وجميع. فكلمة جمع محددة بأعداد محصورة على خلاف جميع. حيث عمل صوت المد /ي/ في الأخيرة على إعطاء مدى واسع لأعداد الناس الذي بعث إليهم النبي محمد منذ الجاهلية وحتى يآذن تعالى بيوم القيامة. وبهذا يمكن للعقل أن يتصور أعداد الناس التي بعث إليها النبي محمد غير المحصورة.

ب. **كثير:** تدل هذه الكلمة على ضد القلة. ومنه الشيء الكثير. ويقال كثر الشيء إذا زاد، فيقال: الكوثر للرجل المعطاء (ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 161). وقد وردت هذه الكلمة مرات عديدة في القرآن منها: (كَيْ نُسَبِّحَكَ كَثِيرًا وَنُنْذِرُكَ كَثِيرًا) (طه: 33/20). حين طلب الله من النبي موسى أن يذهب إلى فرعون ويدعوه إلى عباد الله طلب النبي موسى من الله أن يذهب معه أخاه هارون معللا ذلك بأن يسبحا الله كثيرا ويذكرا الله كثيرا. وهذا تسهيلا لأداء الدعوة بتوفر من يعينه عليها، وذلك مظنة تكثيرها فهي تشمل التسبيح والحث على العمل بوصايا الله والإكثار من ذكره (ابن عاشور، 1984، ج. 16، ص. 214). في هذا المثال نرى بوضوح الفرق بين معنى المبني في كثر وبين معنى المبني في كثير حيث أضاف صوت المد /ي/ بعدا في وفرة العدد وكثرته حيث للعقل أن يتصور الكثرة غير المحدودة وغير المعدودة.

ت. **نعيم:** يدل جذر هذه الكلمة على طيب عيش وترفه وصلا حرفي الحال. ومن هذا الجذر اشتقت كلمة نعمة وهي ما ينعمه الله على عبده به من مال ورزق. يقال: الله تعالى عليه نعمة. والنعمة: المنة، وكذا. والنعمة: التمتع وطيب العيش. ومثالها في القرآن: (إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ) (الانفطار: 13/82). النعيم في هذه الآية التذاد النفس بالذات المحسوسة وهو حصن من النعمة، وقد أخص الله بها الأبرار (ابن عاشور، 1984، ج. 30، ص. 182). وفي هذا المثال أيضا يمكن ملاحظة الفرق في المعنى بين النعم والنعيم وكيف لعب صوت المد /ي/ دورا في إعطاء امتداد النعم بالكثرة والوفرة إلى جانب إضفاء امتداد زمني لا متناه يتناسب مع الأبدية التي وعد بها المؤمنون في الجنة.

كما وردت العديد من الألفاظ التي تدل على القلة جاءت على وزن فعيل كان فيها لصوت المد دورا في إعطاء معنى الامتداد العكسي في طريق العودة إلى نقطة الصفر. ومن هذه الكلمات: بغير، فقير، قليل، نغير، يتيم، يسير، وحيد. مثال عليه:

ث. **فقير:** يدل الجذر من هذه الكلمة على انفراج في شيء، أو في عضو. من ذلك: فقرات الظهر، والواحدة منها فقارة. سميت للحزوز والفصول الموجودة بينها. والفقير: المكسور فقار الظهر. ومن هنا اشتقت كلمة فقير، كأنه مكسور فقار الظهر من الذبل والمسكنة. ومثال على هذه الكلمة في القرآن: (وَأَطْعَمُوا الْأَبْيَاسَ الْفَقِيرَ) (الحج: 28/22). وردت فقير في هذه الآية لدلالة على كل محتاج وهو وصف شاع تداوله على ألسن الناس فصار كاللقب يطلق على ضيق المال. (ابن عاشور، ج17، ص. 248). يمكن لنا هنا أن نلاحظ الفرق في المعنى بين كلمة فقر وفقير. فالأخيرة احتوت على صوت المد /ي/ الذي يعطي هنا معنى مضادا لمعنى كلمة غني. فجاء صوت المد ليبدل على مدى الضيق المادي وصعوبة العيش للفقير.

ج. قليل: في اللغة تحمل هذه الكلمة معنيين يدل أحدهما على ندرة الشيء، والآخر على ضد الاستقرار، وهو الانزعاج فالأول قولهم: قل الشيء يقل قلة فهو قليل (ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 3). ومن أمثلة هذه الكلمة في القرآن: (مَتَاعٌ قَلِيلٌ ثُمَّ مَأْوَاهُمْ جَهَنَّمُ وَيَسَّنُّ الْمَهَادُ) (آل عمران: 197/3). وصفت هذه الآية حال الكافرين في الدنيا ما هم فيه بأنه متاع قليل لا يدوم، وأن المؤمنين المتقين لهم منافع دائمة لا تزول. (ابن عاشور، 1984، ج. 4، ص. 206). إذا ما أعنا النظر في صيغة قليل نجد أن صوت المد /ي/ كان له دور في إظهار مدى الضيق الكمي والزمني في تمتع الكافرين في الدنيا. فهناك فرق واضح بين المعنى في مبنى كلمة قَلْ والمعنى في مبنى قليل حيث جاءت الأخيرة لتعبر عن مدى القلة.

يتيم: لغويا اليتيم في الناس يكون جهة الأب، وفي الحيوانات يكون من جهة الأم. وكل مفرد يتيم (ابن فارس، 1979، ج. 6، ص. 164). ويقال: درة يتيمة، تنبئها على أنه انقطع مادتها التي خرجت منها، ويقال: بيت يتيم تشبيها بالدرة اليتيمة (الأصفهاني، 1991، ص. 889)، (أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى) في هذه الآية يخاطب الله النبي محمد في أسلوب التقرير حيث أنه تولاه منذ صغره (ابن عاشور، 1984، ج. 30، ص. 402). وهنا أيضا نلاحظ الفرق بين كلمة اليتيم وظلمة اليتيم من حيث المعنى. حيث جاء صوت المد /ي/ ليعطي معنى في اتجاهه عكسي بالنسبة لكلمة جميع مثلا. فبينما يعطي صوت المد في كلمة جميع امتدادا لكثرة العدد يعطي في كلمة يتيم امتدادا باتجاه معاكس تماما لمعنى البقاء وحيد دون أب أو أم. إضافة إلى صوت المد في كلمة يتيم فهي تضيف المزيد من امتداد مشاعر الحزن والوحدة بالنسبة لليتيم. ولربما تم اختيار هذه الصيغة في القرآن للتعبير عن مدى العمق النفسي لليتيم الذي يحرك مشاعر الإنسان فيحتم الرأفة في الأيتام ورعايتهم ومخافة الله فيهم.

6.3 الدلالة مدى الصحة والمرض:

لم أعر في القرآن على كلمة على وزن فعيل تدل على الصحة غير كلمة سليم.

ا. سليم: يحمل جذر هذه الكلمة معنى الصحة والعافية؛ والسلامة: أن يسلم الإنسان من الضرر والأذى. ويقال لله السلام؛ لسلامته مما يلحق المخلوقين من عيوب وقصور (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 90). من أمثلة هذه الكلمة في القرآن: (إِذْ جَاءَ رَبُّهُ بِقَلْبِ سَلِيمٍ) (الصافات: 84/37) كلمة سليم في هذه الآية جاءت لوصف القلب. وسليم: صفة مشبهة مشتقة من السلامة وهي الخالص من القصور والأدواء ولسلامته مما تصاب به القلوب والمقصود هنا ليس العلل الجسدية وإنما المعنوية لأن القلب مقر الإدراك والأخلاق. (ابن عاشور، 1984، ج. 23، ص. 135-137). نجد في هذا المثال اختلاف المعنى بين كل من كلمة سلم وسليم. ففي كلمة سليم أضاف صوت المد عمقا معنويا لسلامة القلب ونقائه إضافة إلى الديمومة الزمنية التي تحاكي امتداد صوت المد غير المتناهي.

ومن الألفاظ التي يدل فيها صوت المد /ي/ على مدى المرض في صيغة فعيل: حسير، حنيف، مريض. ومنه:

أليم: الأليم هو الوجود، والجمع آلام. ومنه المصدر يألم أما، يشتق من هذه الكلمة ألم. والجمع آلام. والأليم: المؤلم الموجه. والعذاب الأليم الذي يبلغ في شدة الإيلاج بلوغا عظيما، والعذاب الأليم هو العذاب الشديد المؤلم (ابن منظور، 1993، ج. 12، ص. 22). ومن مثال ذلك في القرآن: (وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ شَرَابٌ مِّنْ حَمِيمٍ وَعَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْفُرُونَ) (يونس: 4/10) جاءت كلمة أليم أليم في هذه الآية لتدل على شدة العذاب الذين سيلاقه الكافرين. (ابن عاشور، ج. 11، ص. 93). نلاحظ في هذا المثال الفرق بين كلمة ألم وبين كلمة أليم من ناحية البنية الصرفية والمعنى. فكلمة ألم تحمل معنى محدود لمدى الوجود والتألم على خلاف كلمة أليم حيث عمل صوت المد في توسيع شعور الظالمين الجسدي بالألم والإحساس بعظمة العذاب إضافة إلى إعطاء امتداد في عمق الشعور النفسي بالندم على ما فعلوه. والإحساس بالألم يضعف من قوة الجسم على المقاومة مما يجعله يستسلم لشعور الألم. وعلاوة على ذلك فإن صوت المد /ي/ يدل في هذه الصيغة على ديمومة تألم وتوجع الكافرين الأبدي في جهنم وهذا يحاكي صفات صوت المد في جريانه في النفس غير المتناهي.

7.3 الدلالة على مدى النضج والفساد:

جاء في القرآن كلمات عدة ألفاظ يدل فيها صوت المد /ي/ على مدى النضج والإدراك والبلوغ منها: حنيد، رشيد، نقيب، وجيه. ومثال عليه:

ا. رشيد: الأصل في معنى جذر هذه الكلمة يدل على استقامة في الطريق. والمرشد في مقاصد الطرق. والرشد: ضد الغي. ومنه اشتقت كل من رشدا ورشده (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 398). وقد وردت مثال على هذه الكلمة في القرآن: (وَجَاءَهُ قَوْمُهُ يُهْرَعُونَ إِلَيْهِ وَمَنْ قَبِلْ كَانُوا يَعْْمَلُونَ السَّيِّئَاتِ قَالَ يَا قَوْمِ هُوَ لَاءِ بِنَاتِي هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ فَاتَّقُوا اللَّهَ وَلَا تُخْزُونِ فِي ضَيْفِي أَلَيْسَ مِنْكُمْ رَجُلٌ رَّشِيدٌ) (هود: 78/11). هذه الآية من الآيات التي التي تتحدث عن قوم النبي لوط حيث كان قومه يطلبون الرجال دون النساء وعندما جاءت الملائكة على هيئة ضيوف تمادى قوم النبي لوط وطلبوا منه ضيوفه فأنكر عليهم تواطؤهم مع الباطل فلم يبق حتى رجل رشيد واحد بينهم، وهذه دعوة لهم للتفكير حتى يظهر فيهم من يدرك فساد ما هم فيه فنهام عما هم فيه لعل يفتح لهم طريقا للرشد. فتمسكهم بالباطل لا يزيدهم إلا ضراوة. (ابن عاشور، 1984، ج. 12، ص. 129؛ الأصفهاني، ص. 355). وكما في هذا المثال فإن هناك فرق في المعنى بين الرشيد والرشد. حيث جاء صوت المد /ي/ ليدل على امتداد في الرشيد والتفكير والبلوغ. أما سبب هذا الامتداد الحاصل في الرشيد بزيادة صوت المد /ي/ أن قوم النبي قد تماطوا في ضلالهم لحد قد لا تستوعبه عقولنا أو لحد قد أثار حفيظة الله ونبيه، وعلى من يضل الطريق فطريق عودته تكون بتركه لما يغضب الله. فكما كان الامتداد في طريق الضلال عميقا فنحن بحاجة إلى معنى قوي ليحيد

الضال عن هذا الطريق فجاء صوت المد ليحاكي المعنى في كلمة رشيد.

وفي مقابل معاني مدى النضج والبلوغ التي يضيفها صوت المد في هذه المجموعة، هناك العديد من الكلمات التي يدل فيها صوت المد /ي/ على مدى فساد وخراب الشيء. ومن هذه الكلمات: عقيم، غوي، فري، شقي، صديد، صريم، ضريع، مريح، مريد، نميم.

ب. خبيث: أصل المعنى في جذر هذه الكلمة يدل على ضد الطيب. والخبيث ما ليس بطيب. والأخبث، من كان أصحابه خبثاء ومن ذلك تعوذ من الخبيث والخبثاء. والمخبث الذي أصحابه وأعوانه خبثاء (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 238). وقد وردت هذه الكلمة في القرآن كمثل: (الْخَبِيثَاتُ لِلْخَبِيثِينَ وَالْخَبِيثُونَ لِلْخَبِيثَاتِ) (النور: 26/24). جاءت هذه الآية بعد حادثة الإفك والافتراء على السيدة عائشة بالباطل. وقد برأ الله السيدة عائشة مما قال عنها أصحاب الإفك ففضحهم بأنهم ما جاؤا إلا بسوء الظن والاختلاق. وفي هذه الآية براءة النبي محمد الله عليه وسلم من أن تكون له أزواج خبيثات، وهذا لأن له كرامة وعصمة من لدن الله أبى فيها أن يكون مع العصمة التي كرم بها نبيه أن تكون له أزواج غير طبيبات. فمنزلة الرسول كافية في الدلالة على براءة أزوجه من أي مشين. والخبيثات للخبيثين تعريض بالمنافقين المختلفين للإفك (ابن عاشور، 1984، ج. 18، ص. 194). في هذا المثال يختلف معنى الخبيث عن الخبيث. فنجد أن في معنى الثانية امتدادا موعلا لسوء الخلق في النفس البشرية وهذا ما يحاكي الامتداد لصوت المد /ي/ في هذه الكلمة. إضافة إلى ما يوحيه صوت المد من ديمومة لا نهائية لها وهذا أيضا يدل على ما بلغ به هذا الطبع الإنساني من التأصل والتجذر في النفس دائم لا يتغير مع الوقت.

ت. صديد: الدلالة في معنى جذر هذه الكلمة هي الإعراض والعدول. والصد هو الإعراض □ الإعراض. وهو ميل إلى أحد الجانبين. والصد عن الأمر العدول عن □ والصد □ جانباً الوادي، الواحد منه صد، لأن جانبه مائل لا محالة. ويقا □ إن الصد ما استقبل. والصدید: الدم المختلط بالقيء □ ومنه يقا □ أصد الجرح (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 282). والصدید ما حال بين اللحم والجلد من القيح، ومثالا على ذلك طعام أهل جهنم وشرابهم (الأصفهاني، ص. 477). ومثال هذه الكلمة في القرآن: (مِنْ وَرَائِهِ جَهَنَّمُ وَيُسْقَى مِنْ مَاءٍ صَدِيدٍ) (ابراهيم: 16/14). في هذه الآية صورة لحال الكافر في جهنم حين يكون شرابه من الصديد. ومعنى الصديد □ المهلة وهي الماء يسيل من الدم وغيره، في هذه الآية شبه الصديد بالماء لأنه يسيل مثله إضافة إلى أن أهل النار يسقون منه كما يسقى الماء. والمعنى □ والكافرون حين يطلبون الماء للشرب يعطى لهم الصديد عوضا عنه وبديلا للإسقاء، والسقي من الصديد شيء زائد على نار جهنم (ابن عاشور، 1984، ج. 13، ص. 211). في هذا المثال فرق واضح في المعنى بين كلمة صد وبين كلمة صديد. وخاصة أن هذا المعنى جاء في سياق عرض حال الكافر في جهنم وعرض نوع الشراب الذي يسقى به بدل الماء وهو شراب من صديد. فجاء صوت المد في كلمة صديد تعبيراً عن عمق نفسي في تقزز النفس البشرية من هذا الشراب وكرهه، وتعبيراً عن مدى العذاب الزمني والجسدي والنفسي غير المتناه الذي سيدوقه الكافر في جهنم أبدية لا نهائية لها.

8.3 الدلالة على المدى في المقاييس والأوزان

جاءت في القرآن كلمات عديدة على وزن فعيل يدل فيه صوت المد /ي/ على المدى الكبير في معنى كلمات تستعمل في المقاييس والأوزان. ومنها: صبي، صغير، عظيم، علي، غليظ، كبير، وصيد، وليد. ومثال عليه:

أ. ثقيل: لغة الثقل ضد الخفة، ومن هنا سمي الجن والإنس بالثقلين، لكثرة عددهما. وأثقال الأرض كنوزها، في قوله تعالى: (وَأَثَرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا) (الزلزلة: 2)، ومن معنى ثقيل أجسام وأجساد الإنسان. قال الله تعالى: (وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ) (النحل: 7)، أي أجسادكم. ويقال ارتحل القوم بثقلتهم، أي بأثمتهم، وأجد في نفسي ثقلة. ومن مثال هذه الكلمة في القرآن: (إِنَّ هَؤُلَاءِ يُجْبُونَ الْعَاجِلَةَ وَيَذُرُونَ وَرَاءَهُمْ يَوْمًا ثَقِيلًا) (الإنسان: 27/76). يقصد في اليوم الثقيل في هذه الآية يوم القيامة، وقد وصف بالثقل على وجه الاستعارة لشدة ما يحصل فيه من المتاعب والمصائب فشبه بالشيء الثقيل الذي يصعب حمله. واستعير بالثقل للشدة والعسر (ابن عاشور، 1984، ج. 29، ص. 407). كلمة ثقيل في هذه الآية تدل على وزن، وبهذه الكلمة وصف يوم القيامة. نلاحظ هنا أن هناك فرق في معنى ثقل ووفي معنى ثقيل. فقد جاء صوت المد /ي/ ليعطى المدى الكبير في ثقل القيامة وما فيها سؤال وحساب وعذاب يشق على النفس. إضافة إلى منح صوت المد دلالة أممية لا متناهية تحاكي امتداده في جريان النفس فيعطي الشعور بثقل الصوت ومعناه في أعماق النفس البشرية.

ب. طويل: يدل الجذر في هذه الكلمة على فضل وامتداد في الشيء. وفي المصدر يقال يطول طولاً. والطول ضد العرض. ويقال إذا ما طاول أحدهم الآخر طاول فلاناً، أي أنه أطول منه. وجمع طويل طوال. (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 433). مثال على هذه الكلمة في القرآن: (وَمِنَ اللَّيْلِ فَاسْكُدْ لَهُ وَسَبِّحْهُ لَيْلًا طَوِيلًا) (الإنسان: 7/73). المقصود من هذه الآية صلاة التطوع ليلاً، والطويل هنا صفة الليل. وقد وصف الليل بالطول بعد الأمر بالتسبيح فيه، والمراد من الليل هنا أوقات الليل حيث أنه مجموع الزمن المقابل للنهار، والمقصود هنا ليس كل الليل وإنما بعض أوقاته. أي أن يكون التسبيح أكثر الليل (ابن عاشور، 1984، ج. 29، ص. 406).

جاءت كلمة طويل في هنا تعبيراً عن المقاييس ولكن استعيرت في هذه الآية للدلالة على طول الليل الزمني. نلاحظ في هذا المثال الفرق في المعنى بين كلمة الطول وكلمة طويل. ففي الأخيرة جاء صوت المد /ي/ في بامتداد جريانه في النفس للدلالة على الطول الزمني لليل الذي هو بالفعل طويل

من ناحية الوقت.

كبير: الكبر هو ضد الصغر. يقال: هو كبير، وكبار. والكبر معظم الشيء، ومنه الكبر، وهو الهرم. والكبر: العظمة، ومنه الكبرياء. ويقال: ورثوا المجد كابرًا عن كابر، أي كبيرًا عن كبير في الشرف والعزة. وعلت فلانا كبراً، إذا كبر. ويقال: أكبرت الشيء: استعظمته (ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 154). مثال هذه الكلمة في القرآن: (إِنَّ الَّذِينَ يَخْتُونُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَيْبِ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ) (الملك: 12/67). في هذه الآية خطاب للذين يخشون الله بالغيب بأن لهم أجرًا كبيرًا أي عظيمًا (ابن عاشور، 1984، ج. 29، ص. 29). كلمة كبير تدل على حجم، وفي هذا المثال نلاحظ الفرق بين معنى كبر ومعنى كبير. فقد جاء صوت المد /ي/ في صيغة كبير ليدل على مدى اتساع وكبر حجم أجر من يخشى الله. وإضافة إلى دلالة المدى في اتساع الحجم غير المتناهي أعطى صوت المد في هذه الصيغة امتدادًا زمنيًا أمديًا أيضًا.

9.3. الدلالة على المدى في صوت

وردت العديد من الكلمات في القرآن تدل على الصوت على وزن فاعيل منها: شهيق، حسيب، صريخ، زفير. مثال عليه:

ا. زفير: جذر هذه الكلمة يدل على معنيان الأول الحمل، والثاني يدل على صوت من الأصوات. وجمع زفر أزفار. وازدفره، إذا حمّله، سمي الرجل زفرًا، لأنه يزدفر بالأموال مطبقًا لها. أما الزافرة تعني العشيبة؛ لأنها قد تتحمل بعض ما ينوب أهلها. وزفرة الفرس: وسطه. والزفر: القرية، ومنه قيل للجواري اللاتي تحملن القرب زوافر. و الزفر: الرجل السيد. وما يهمننا في هذه الدراسة هو معنى الصوت الذي تحمله كلمة زفير. ومثال عليها في القرآن: (فَأَمَّا الَّذِينَ شَقُّوا فِي النَّارِ لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهيقٌ) (هود: 108/11). والزفير هنا هو إخراج الأنفاس من الرئة بدفع وشدة بسبب ضغط التنفس. وهذا حال أهل جهنم فهم في العذاب بين شهيق وزفير يصعب عليهم حتى التنفس وهذا أخوف لهم من الألم (ابن عاشور، 1984، ج. 12، ص. 165). نلاحظ هنا الفرق بين معنى كلمة زفر ومعنى كلمة زفير. فقد جاء صوت المد /ي/ ليدل على مدى ضيق التنفس حتى أن الحناجر تحترق به وضيق الفترة الزمنية التي يتم فيها إخراج الهواء. ففي اللحظة التي تدخل كمية هواء إلى رئتيهم عن طريق الشهيق سرعان ما تخرج عن طريق الزفير لتعود الكرة مرة أخرى ويستمر العذاب إلى ما لا نهاية. فيكون لصوت المد في هذا المثال أثر أعمق في النفس البشرية على الناس يدركون.

ب. شهيق: جذر هذه الكلمة يدل على علو. من ذلك جبل شاهق، أي عال مرتفع. ومن ذلك اشتقت كلمة شهيق ضد الزفير؛ لأن الشهيق رد النفس وأما الزفير إخراج النفس. ويقال لمن اشتد غضبه فلان ذو شاهق وذلك بسبب الصوت المرتفع عند الغضب (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 223). مثال هذه الكلمة في القرآن: (فَأَمَّا الَّذِينَ شَقُّوا فِي النَّارِ لَهُمْ فِيهَا زَفِيرٌ وَشَهيقٌ) (هود: 108/11). جاءت هذه الآية لتخص أحوال أهل النار وما سيعانوه من عذاب وتشويه أخوف من الألم. ولخدمة السياق والصورة الذهنية جاءت كلمة شهيق في هذه الآية بمعنى اجتلاب الهواء إلى الصدر بشدة لقوة الاحتياج إلى التنفس. ومن هنا نلاحظ فرق المعنى بين كلمة شهيق وكلمة شهيق. حيثت تحتوي كلمة شهيق على صوت المد /ي/ الذي يعطي دلالة على مدى كمية الهواء الذي يحاول أهل النار سحبه إلى رئتيهم في محاولة فاشلة للتنفس، وكان في صوت المد زمن لا متناهي في استمرار هذا السحب دون جدوى. وفي هذا الصوت أيضا دلالة على أممية هذا العذب في جهنم.

صريخ: جذر هذه الكلمة يدل على صوت رفيع، وهو أيضا الصياح الشديد. والصراخ مصدر الفعل منه وهو صوت. أما الصراخ: المستغيث (ابن فارس، 1979، ج. 3، ص. 348؛ الفيروزآبادي، 2005، ص. 254). ومثال على صريخ في القرآن: (وَأِنْ نَسَأَ تُعْرِفُهُمْ فَلَا صَرِيخَ لَهُمْ وَلَا هُمْ يُنْقَدُونَ) (يس: 43/36). في هذه الآية معنى الصريخ: الصراخ وهو المستغيث المستنجد ومن هذا تقول العرب: جاءهم الصريخ، أي المصائب المستنجد حتى ينقذوه. عدلت صيغة فاعيل هنا عن صيغة الفاعل. ويطلق الصريخ على المغيبت أيضا فاعيل بمعنى مفعول، وذلك أن المنجد إذا صرخ به المستنجد صرخ هو مجيبا بما يطمئن له من الإغاثة (ابن عاشور، 1984، ج. 23، ص. 29). هذه الآية تصف أحوال أهل النار وهم فيها يصرخون من شدة العذاب والألم وهول ما يعيشونه. ونلاحظ في هذا المثال الفرق بين معنى صرخ ومعنى صريخ. فصوت المد في كلمة صريخ يعطي مدى واسعا لامتداد الصوت أثناء الصراخ، وأصوات المد تتميز بالوضوح والبروز عند سماعها، وبهذا فإن أهل جهنم من شدة عذابهم لا يستطيعون كتمان أصواتهم أو إطلاقها بشكل خفي. إضافة إلى ذلك جاء صوت المد في كلمة صريخ ليعطي دلالة أممية للصريخ تتناسب مع امتداده في الجريان.

10.3. الدلالة على مدى الحرارة

الكلمات التي تحمل معنى الحرارة في القرآن والتي جاء على وزن فاعيل هي: حميم، حريق، حميم. مثال عليه:

ا. حميم: جذر هذه الكلمة يحمل دلالة عظم الحرارة وشدها. فالجاحم المكان الشديد الحر. (ابن فارس، 1979، ج. 1، ص. 429). وردت هذه الكلمة في القرآن كمثال في آية (وَتَصْلِيَةُ جَحِيمٍ) (الواقعة: 94/57). والتصلية: مصدر كلمة صلاه، أي حرق الشيء وشواه وفي هذا يقال: صلي اللحم تصلية، أي شوي، وفي هذا تعبير عن العذاب بطريقة الاستهزاء، أي يحرق بها. أما الحميم: يطلق على النار المؤججة اللاهية، وهو اسم علم لنار يوم القيامة (ابن عاشور، 1984، ج. 27، ص. 349-350). نلاحظ في هذا المثال أن المعنى في كلمة جحم يختلف عنه في كلمة حميم. حيث جاء صوت المد /ي/ ليضفي ارتفاعا في حرارة جهنم ارتفاعا بعيد المدى بدرجات لا متناهية في الحرارة ناهيك عن إضافة البعد الزمني الأممي الذي يتناسب مع

جريان النفس في صوت المد. وهذا الجزاء يعكس مدى الروع على النفوس من مصير منتظر لا محالة.

ب. حريق: المعنى الذي يحمله جذر هذه الكلمة فيه أصلان: أحدهما حك الشيء بالشيء مع حرارة والتهاب، والآخر شيء من البدن (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 43). مثال هذه الكلمة في القرآن: (كَلَّمَا أَرَادُوا أَنْ يَخْرُجُوا مِنْهَا مِنْ غَمٍّ أُعِيدُوا فِيهَا وَذُوقُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ) (الحج: 22/22). تتحدث هذه الآية عن عذاب جهنم. والحريق: النار الضخمة المنتشرة. يحمل هذا القول إهانة للظالمين حيث أنهم أعلموا بمصيرهم هذا من قبل (ابن عاشور، 1984، ج. 17، ص. 230). في هذا المثال أيضا يتضح الاختلاف في المعنى بين بنية الجذر في حرق وفي حريق. فقد أعطى صوت المد /ي/ مدى لارتفاع درجة الحرارة في هذا العذاب ارتفاعا لا نهاية له.

حميم: تدل هذه الكلمة في جذرها على عدة معان: الأول الاسوداد، والآخر الحرارة، والثالث الدنو والحضور، والرابع جنس من الصوت، والخامس القصد، وأما الحرارة فالحميم الماء الحار. ومن مشتقات هذا الجذر الاستحمام: الاغتسال، الحم، وهي الألية تذاب، فالذي يبقى منها بعد الذوبان يسمى حم. ومنه الحميم: العرق (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 23). مثال ذلك في القرآن: (كمن هو خالد في النار وسقوا ماء حميما فقطع أمعاءهم) (محمد، 15/47) الحميم: الماء الشديد الحرارة. في هذه الآية مقابلة بين أصحاب النار وأصحاب الجنة. فأصحاب النار يسقون ماء ماء حميما شديد الحرارة أما أصحاب الجنة فيسقون من ماء آسن عذب ويأكلون ما طاب لهم من الثمرات. بينما أهل جهنم محرومون من كل ذلك. فلا يوجد لهم من الماء إلا ما يقطع أمعاءهم وهو الحميم (ابن عاشور، 1984، ج. 26، ص. 97-98، 230). نجد في هذه المثال أيضا دور صوت المد /ي/ في إعطاء المعنى مدى عاليا في درجة الحرارة وامتداد هذا النوع من العذاب امتدادا أمديا لا متناهيا لهذا العذاب. فكلمة حمم تختلف في معناها عن حميم التي تبرز فيها درجة الحرارة واضحة للناظر.

11.3 الدلالة على الامتداد والتقلص الزمني:

المقصود بالامتداد الزمني هنا هو المدى الزمني الذي يضيفه صوت المد /ي/ في صيغة فعيل. وقد وردت العديد من الكلمات التي دلّ فيها صوت المد هذا على الامتداد الزمني ومنها صفات الله الحسنى مثل: بديع، بريء، بصير، حسيب، حفيظ، حفي، حكيم، حليم، حميد، خبير. ومن الكلمات الأخرى نجد رجييم، عتيق، عشي، مليك، وعيد.

أ. قدير: الجذر في هذه الكلمة يدل على نهاية الشيء وكنهه، والقدر: مبلغ كل شيء. وقدر الشيء أي مبلغه. والمصدر من قدر التقدير. ومنه يقال أقدر فلانا تقديرا. والقدر: قضاء الله الأشياء على مبالغها ونهاياتها التي أرادها لها، وهو القدر أيضا (ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 62). ومن أمثلة هذا الكلمة في القرآن: (أَيَّنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ اللَّهُ بِكُمْ اللَّهُ جَمِيعاً إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ) (البقرة: 148/2). هذه الآية تتحدث عن الله الفاعل لما يشاء على قدر ما تقتضي الحكمة، لا زائدا عليه ولا ناقصا عنه، ولذلك لا يصح أن يوصف به إلا للذات الإلهية (الأصفهاني، 1991، 558). من خلال صوت المد في كلمة قدير نلاحظ اختلاف المعنى عنه فيه قدر. فصوت المد /ي/ يعطي معنى سرمديا لقدرة الله أي قدرة لا بداية زمنية لها ولا نهاية. وهكذا هي صفات الله في كل معنى. فكلمة حكيم، عليم، سميع، بصير وغيرها من صفاته تعالى تحمل معنى الزمن السرمدى زمن فيه امتداد لا نهائي نحو القدم والمستقبل.

ب. رجييم: الجذر في هذه الكلمة يدل على الرمي بالحجارة، ثم استعير على هذه الكلمة. من مشتقات رجييم الرجام، وهي الحجارة. يقال رجم أي ضرب بالحجارة. والرجم: وهو حجر يشد في طرف الحبل، ثم يدلى في البئر، فتهتز الحماة (الطين الأسود) حتى تنثور ثم يستقى ذلك الماء فتتخلص البئر من الشوائب. والرجمة: القبر، ويقال هي الحجارة التي توضع على القبر ليرتفع عن الأرض ويسم (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 493). والرجم هو المطرود عن الخيرات، وعن منازل الملأ الأعلى (الأصفهاني، 346). ومن أمثلة هذه الكلمة في القرآن: (قَالَ فَأَخْرُجْ مِنْهَا فَأَنْتَ رَجِيمٌ) (الحجر: 34/15). الخطاب في هذه الآية موجه إلى الشيطان إذ وصفه تعالى بالرجيم أي المطرود. وفي هذا اللفظ كناية عن العقارة (ابن عاشور، 1984، ج. 14، ص. 47). وفي هذا المثال أيضا نلاحظ الفرق في المعنى بين كلمة رجييم ورجيم. فصوت المد /ي/ يدل على امتداد الزمن إلى البعيد حيث لعن فيه الشيطان وعلى امتداد الزمن القادم الذي سيبقى ملعونا فيه أبديا. هذا بالإضافة إلى ما يضيفه هذا الصوت على المعنى من كمية ومدى اللعن التي وقع بها الشيطان في كل زمن.

ت. وعيد: من الناحية اللغوية تدل وعيد على ترجية من خلال القول. وفي المصدر يقال وعد وعدا. فأما الوعيد فلا يكون إلا بشر. والمواعدة من الميعاد. والعدة: الوعد. وجمع العدة عدات: ولا تجمع كلمة وعد. والأرض الواعدة التي يرجي خيرها من المطر والإعشاب. ويوم واعد اليوم الذي يكون أوله يعد بحر أو برد وهو يدل على مبلغ الشيء وطبيعته ونهايته (ابن فارس، 1979، ج. 6، ص. 125). ومثال على هذه الكلمة في القرآن: (ونفخ في الصور ذلك يوم الوعيد) (ق: 20/50). والمشار إليه باليوم الوعيد ذلك الزمان الذي نفخ فيه في الصور أي يوم القيامة (ابن عاشور، 1984، ج. 26، ص. 307). نلاحظ في هذا المثال أيضا الفرق في المعنى بين كلمة وعد ووعيد. فنجد أن صوت المد /ي/ قد أعطى المعنى في كلمة وعيد مدى زنيا واسعا، فقد أخذ قرار هذا اليوم من الأزل وما زال يمتد حتى يوم القيامة.

كما وردت في مقابل الامتداد الزمني كلمات عدة يدل فيها صوت المد /ي/ على التقلص الزمني أو الزمن القريب ومن هذه الكلمات: أصيل، جني،

حديث، قريب. مثال على ذلك:

أ. **أصيل:** وردت هذه الكلمة في العربية بعدة معان: 1. أساس الشيء 2. الحبة 3. ما كان من النهار بعد العشي (ابن فارس، 1979، ج. 1، ص. 109). جاء هذه الكلمة في القرآن في عدة مواضع منها: «وَأَذْكُرْ اسْمَ رَبِّكَ بُكْرَةً وَأَصِيلًا» (الإنسان: 25/76) والأصيل في هذه الآية هو الوقت من طرفي النهار قبل غروب الشمس. يقول الله للنبي محمد أقبل شأئك من الدعوة إلى الله بأنواع الذكر ولا يصدك إعراضهم عن معاودة الدعوة وتكريرها طرفي النهار (ابن عاشور، ج. 29، ص. 405). جاءت كلمة أصيل في هذا المثال مختلفة عن المعنى في كلمة أصل. حيث نجد أن صوت المد /ي/ في كلمة أصيل قد قلص وضيق المدة الزمنية لمل قبل الغروب. فكان معنى الآية ادع إلى الله حتى ولو كان الوقت ضيقاً من هذا القسم من النهار.

ب. **جديد:** في اللغة تدل هذه الكلمة على: 1. العظمة، فيقال جد الرجل في عيني أي عظم 2. الحظ والغنى فيقال فلان أجد من فلان أي أكثر حظاً وغنى منه. 3. القطع فيقال جد الشيء جدا، والمجد والجديد هو مقطوع (ابن فارس، 1979، ج. 1، ص. 407). من أمثلة هذه الكلمة في القرآن: (إِنْ يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ) (إبراهيم: 19/14). في هذه الآية وحي من الله أن يهلك الظالمين بتمامهم هلاكاً قوياً شديداً. وهذا على الله يسير فيقدرته على خلق السماوات والأرض في عظمتها قادر أيضاً على إهلاك ما هو دونها، وهو إن يشأ يذهب قوم وبأت بخلق جديد (ابن عاشور، 1984، ج. 13، ص. 241). جاءت كلمة جديد في هذه الآية بمعنى الحدأة في القطع. فله القدرة على القطع بأي أمر وتنفيذه في حينه. ومن هنا كانت كلمة جديد بمعنى حديث وقته. وصوت المد /ي/ جاء في كلمة جديد ليبدل على الضيق الزمني وقلته في خلق الله لقوم آخرين. فهنا وضوح تام للعلاقة في الامتداد الزمني لكلمة قديم واتجاه الامتداد العكسي في كلمة جديد.

ت. **قريب:** المعنى الذي يدل عليه جذر هذه الكلمة هو ما ضد البعد. وفي المصدر نقول قرب قريباً. ومنه القرابة والقربة والقربى كل من يقرب من ناحية الأرحام. والقربة والقربى: القرابة. والقرب: مقاربة الأمر. يقال أيضاً: ما قرب هذا الأمر إذا لم يشتهه ولم يلتبس به (ابن فارس، 1979، ج. 5، ص. 80). ومثال هذه الكلمة في القرآن: (إِنَّهُمْ يَرُؤْنَهُ بَعِيدًا وَنَرَاهُ قَرِيبًا) (المعارج: 67/70). هذه الآية تتحدث عن يوم القيامة فالكافرين يرونه بعيداً ولكنه عند الله قريب. وفي كلمة بعيداً هنا كناية عن معنى استحالتهم أن يقع العذاب الموعودون به وهذا من شدة كفرهم. فهم عبروا عن هذا العذاب ببعيد تشكيكاً للمؤمنين. أما كلمة قريباً فهي كناية عن أن وقوع العذاب محققاً لا ريب فيه وفي هذا مبالغة في التحقق (ابن عاشور، 1984، ج. 29، ص. 158). وفي هذا المثال أيضاً نلاحظ الفرق بين كلمة قرب وقريب. حيث أن صوت المد /ي/ في كلمة قريب عمل على تضيق المدة الزمنية إذا قارناها بكلمة بعيد حيث الامتداد الزمني. فالكافرون يرون هذه المدة بأعينهم أنها بعيدة وطويلة ليأتي رد الله بمثل قالب بعيد ويضيق عليهم الزمن بقوله قريب. ولنا أن نقول عن كلمة بعيد ما قلناه قريب.

12.3. الامتداد في الأبعاد المكانية:

جاء في القرآن عدداً من الكلمات التي يدل فيها صوت /ي/ في صيغة فعيل على الامتداد المكاني ومن هذه الكلمات: عميق، مجيد. مثال على ذلك:

أ. **عميق:** جذر هذه الكلمة يدل في معناه على العمق. والعمق إذا كان صفة للطريق يقال عنه البعد، وإذا كان صفة للبر فهو طول جرابها. ومن هذا البر العميقة، إذا بعد قعرها وأعمق ما فيها حافرها. ويقال أيضاً ما أبعد عماقة هذه الركية، أي ما أبعد قعرها (ابن فارس، 1979، ج. 4، ص. 144). مثال هذه الكلمة في القرآن: (وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا وَعَلَى كُلِّ ضَامِرٍ يَأْتِينَ مِنْ كُلِّ فَجٍّ عَمِيقٍ) (الحج: 27/22). هذه الآية جاءت كلمة عميق استعارة بتشبيه مكة بمكان عال والناس يصعدون إليه وفي هذا تشريف لمكة ومكانتها السمية (ابن عاشور، 1984، ج. 17، ص. 245). من خلال هذا المثال يمكن لنا أن نقارن الفرق بين قولنا عمق وعميق. فصوت /ي/ في هذه الكلمة أعطى للعمق بعداً وامتداداً لا يمكن أن يتصوره العقل وفي هذا سبب لرفع مكانة مكة بين جميع بقع الأرض.

13.3. الدلالة على السرعة والبطء:

أ. **حثيث:** الجذر من هذه الكلمة يدل على معنيين. الأول الحض على الشيء، والآخر يبيس. ومن مشتقات هذه الكلمة الحثيث؛ أي المسرع. وأما المعنى الآخر فهو الحطام البيس، والحث أيضاً هو الرمل اليابس الخشن (ابن فارس، 1979، ج. 2، ص. 29). مثال ذلك في القرآن: (إِنَّ رَبَّكُمُ اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ اسْتَوَى عَلَى الْعَرْشِ يُعْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ يَطْلُبُهُ حَثِيثًا) (الأعراف: 54/7) والحثيث في هذه الآية المسرع، من حثه إذا أعجله وكرر الإعجال بهدف العجلة ليبدد بالعجلة، فالمعنى أن يطلب الليل النهار سريعاً مجدداً في السرعة لأنه لا يلبث أن يختفي أثره. فعندما يظهر ظلام الليل في الأفق فهو يمتد من الشرق إلى الغرب عند الغروب فيعم الظلام ثم لا يلبث أن يظهر النور فيمتد من الشرق إلى الغرب فيختفي الظلام (ابن عاشور، 1984، ج. 8، ص. 168). إذا ما قارنا في هذا المثال بين كلمة حث وحثيث نجد أن صوت المد /ي/ قد جاء في كلمة حثيث ليبدل على السرعة في تناوب الحدث إضافة أنه يعطي امتداداً للظلام في الأفق وامتداداً للنور فيه. ومن تناوب الليل والنهار جاء صوت المد ليعطي ديمومة زمنية دائرية غير محددة بوقت ما.

ب. **أثيم:** الإثم في المعجم العربي يعني البطء والتأخر لأن الإثم بظيء عن الخير ومتأخر عنه، ومن ذلك يقال رجل أثيم (ابن فارس، 1979، ج. 1،

ص. 60). وقد وردت هذه الكلمة في القرآن العديد في عدة مواضع منها: (وَمَا يُكَذِّبُ بِهِ إِلَّا كُلُّ مُعْتَدٍ أَثِيمٍ) (المطففين: 12/83)، وصف الله في هذه الآية المكذب بيوم القيامة بالمعتد أي الظالم وأي المشرك والكافر بما جاء من الشرائع لأنهم اعتدوا على الله بالإشراك وعلى الرسل بالتكذيب. والأثم في هذه الآية للمبالغة في الأثام أي كثير الأثم (ابن عاشور، ج.30، ص. 197). جاء صوت المد في هذه الكلمة ليخدم المعنى بين المبالغة في مدى تأخر المشرك والكافر الزمني عن الإيمان بالله والعمل بشرائعه وتصديقه بالرسول.

النتيجة:

لقد شغلت قضية علاقة اللفظ في المعنى الباحثين القدامى والمحدثين وما زالت الدراسات اللغوية مستمرة حتى وقتنا الحالي تعمل على استشفاف جماليات المعنى التي تتغنى بها اللغة العربية. تعد أصوات المد من الأصوات المشتركة في كل لغات العالم والتي يعمل الإنسان على استخدامها في لغته لما لها من دور في التعبير عن مشاعره العميقة والصورة الذهنية التي يرسمها في خياله. لاحظنا من خلال هذه الدراسة كيف يتغير المعنى في زيادة المبنى خاصة في صيغة فعيل. خلصت هذه الدراسة إلى أثر صوت المد /ي/ في صيغة فعيل. فوجدت أن صوت المد /ي/ يعمل في معنى الكلمة عمل شد حبل مطاطي وتركه يسترخي أو يتقلص. فأحيانا يعطى صوت المد مدى في القوة والحسن والطول والحجم وأحيانا يعطي معنى التضييق والقلّة في الشيء.

عملت هذه الدراسة على جمع الكلمات الواردة في القرآن على صيغة فعيل وتصنيفها في عدة دلالات وهي:

1. الدلالة على مدى القوة والضعف. وفيها تم تحليل الكلمات التالية: بنيس، شديد، ظهير، ضعيف، طري، هشيم.
 2. الدلالة على التمكين والتثبيت. وفيها تناولت الدراسة الكلمات التالية: أسير، عنيد، قعيد.
 3. الدلالة على الحسن والجمال. وفيه تم تحليل الكلمات التالية: بشير، بهيج، جميل.
 4. الدلالة على مدى الوفرة الوفرة. وفي هذه المجموعة تناولنا الكلمات التالية: جميع، كثير، نعيم، فقير، قليل، يتيم.
 5. الدلالة على مدى الصحة والمرض. وفي هذه الدلالة حللت الكلمات التالية: سليم، أليم.
 6. الدلالة على مدى النضج والفساج. في هذه المجموعة تناولنا الكلمات التالية: رشيد، خبيث، صديد.
 7. الدلالة على المدى في المقاييس والأوزان. ومن ذلك: ثقيل، طويل، كبير.
 8. الدلالة على مدى الصوت. ومنه: زفير، شهيق، صريخ.
 9. الدلالة على مدى الحرارة. ومنه: جحيم، حريق، حميم.
 10. الدلالة على الامتداد والتقلص الزمني: وفيه تناولنا الكلمات التالية: قدير، رجم، وعيد، أصيل، جديد، قريب.
 11. الدلالة على الامتداد في الأبعاد المكانية. ومنه كلمة عميق.
 12. الدلالة على مدى السرعة أو البطء. مثل: حثيث، أئيم.
- تتضمن أن تكون هذه الدراسة قد ساهمت في مجال الدراسات الدلالية، وأن تكون وسيلة لموضوع دلالي جديد.

المراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان (1952). *الخصائص*، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان (1954). *سر صناعة الأعراب*، تحقيق: مصطفى السقا، مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- ابن عاشور، محمد الطاهر (1984). *تحريير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد*، تونس: دار التونسية للنشر.
- ابن فارس، أحمد بن زكريا أبو الحسن القزويني (1979). *مقاييس اللغة*، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت: دار الفكر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، أبو الفضل جمال الدين (1993). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر.
- ابن يعيش، يعيش بن علي (د.ت)، شرح المفصل، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد، حمدي علي بدوي (2023). "قاعدة زيادة المبني تُؤدى إلى زيادة المعنى، قراءة مغايرة من خلال تحليل البنية المقطعية و الوزن لوحداث المستقل الصرفى فى الوحدات المستقلة مقطعيًا. (بحث فى الهيكل الكمي و قوة الدلالة أو ضعفها)"، *مجلة الألسن للغات والعلوم الانسانية*، جامعة الأفسر، العدد 15، يوليو، 244-369.
- الأصفهاني، الراغب (1991). *المفردات في غريب القرآن*، المحقق، صفوان عجلنن الداوي، دمشق- بيروت: دار القلم.
- الأنباري، أبو البركات (1961). *الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين*، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أنيس، ابراهيم (د.ت)، *الأصوات اللغوية*، مصر: مكتبة نهضة مصر.
- بشير، كمال (2000). *علم الأصوات*، القاهرة: دار غريب
- حسان، تمام (1954)، *مناهج البحث في اللغة*، القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.
- الحمد، غانم قدوري (2002). *الدارسات الصوتية عند علماء التجويد*، الأردن: دار عمان للنشر.
- خليل، فائق جليل (2005). "صيغة (فعل) دراسة صرفية دلالية"، *مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية*، العراق. العدد 22، ص. 125-133.
- الخولي، محمد علي (1982). *معجم علم الأصوات*، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.
- السعدني، مصطفى (1987). *البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث*، الاسكندرية: منشأة المعارف.
- سلامي، عبد القادر (2023). "زيادة المعنى لزيادة المبني مفهومها وضوابطها وأهميتها الدلالية، الملتقى الدولي حول الصرف العربي في الفكر اللساني الحديث"، *الملتقى الدولي حول الصرف العربي في الفكر اللساني الحديث*، الجزائر: كلية الآداب، 73-93.
- عمر، أحمد مختار (1963). *دراسة الصوت اللغوي*، القاهرة: عالم الكتب.
- فاتح، حسن جاسب (2019). "معاني صيغ المبالغة في جزء عم ودلالاتها"، *الجامعة المستنصرية-مجلة كلية التربية*، العدد 4، 1-16.
- فروبن الكسندر (1962). *الصوت*، ترجمة: محمد عز الدين فؤاد، القاهرة: دار الكرنك.
- الفيروزآبادي، مجد الدين مابو طاهر محمد بن يعقوب (2005). *القاموس المحيط*، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- المطلبي، غالب فاضل (1984)، *في الأصوات اللغوية - دراسة في أصوات المد العربية*، بغداد: دائرة الشؤون الثقافية والنشر.
- مير، صديق بن أحمد (2007-2008)، *حروف الزيادة وأثرها في المعنى والإعراب*، معهد دراسات وبحوث العالم الاسلامي، السودان: جامعة أم درمان الاسلامية.

Ladefoged, Peter (1962), *Elements of Acousitic Phonetics*, Edinburgh: Oliver.

Kaynakça

- Ahmed, Hemdî 'Alî Bedewî (2023). “ka'idet Ziyadetu'l-Mebnâ Tu'eddî ilâ Ziyâdetei'l-Me'nâ, kıra'tun Muğâyiretun min hilâl Tehlîli'l-Bunyeti'l-Makta'iyye we'l-Wezni li Wehdâti'l-Mustakîl's-Şarfî fi'l-Wehdâti'l-Mustekîlleti Makta'iyyen”. (Beḥṡ fi'l-Heykeli'l-Kemmiyi we Kuwweti'd-Delâleti aw Ḍa' fihâ)”, *Mecelletu'l-Elsun li'l-Luğati we'l-'Ulumi'l-İnsâniyye, Câmi'eti'l-Uksur*, el-'Eded 15, Temmuz, 244-369.
- Aşfehâni, er-Râgîb (1991). *el-Mufredât fi Ġerîbi'l-Ḳur'ân*, th. Şafwân 'Âdnân ed-Dâwî, Dımaşk-Beyrut: dâru'l-kalem.
- Beşîr, Kemâl (2000), *'İlmu'l-Aşwat*, Kahire: Dâr Ġerîb.
- Efron, Alexander (1962), *eş-Şawt*, çev. Muḥemmed 'İzzi'd-Dîn Fu'âd, Kahire: Dâr Kernek.
- Enbârî, Ebu'l-Berekât (1961). *el-İnşafî Mesâili'l-h, lâf beyn'n-neḥewiyyîne'l-Beşriyyîn we'l Kûfiyyîn*, Beyrut: Dâr İḥyâ'it-Turâsi'l-'Arabiy.
- Enîs, İbrahîm (tz). *el-Aşwti'l-'Arabiyye*, Mısır: Mektebetu'n-Nahḍa.
- Fâtiḥ Ḥesen Câsib (2019). “Me'ânî Şıyağı'l-Mubâleġe fi Cuz'i 'Emme we Delâlâtiḥâ”, *el-Cami'etu'l-Mustensırıyye-Mecelletu Kulliyetu't-Terbiye*, 4,1-16.
- Feyrüzâbâdî, Mecdi'd-Dîn Ebû Ṭahir Muḥemmed bin Ye'küb (2005). *el-Ḳamûsu'l-Muḥîṡ*, Beyrut: Mu'essetu'r-Risâle.
- Hâssân, Temâm (1954). *Menâhicu'l-Beḥṡi fi'l-Luġa*, Kahire: el-Englo'l-Mısıriyye.
- Ḥelîl, Faiḳ Celîl (2005). “Şıġet (Fa'îl) Dirase Şarfıyye Delaliyye”, *Mecelletu'l-Feth li'l- Buḥūṡi'tTerbewiyye we'n-Nefsıyye*, Irak, sayı22, s. 125-133.
- Ḥemed, Ġânem ḳaddur (2002). *ed-Dirâsâtu's-Şawtiyye inde 'Ulemâi't-Tecwîd*, Ürdün: Dâr 'Ammân li'n-Neşir.
- Ḥülî, Muḥemmed 'Alî (1982). *Mu'cem 'İlmu'l-Aşwat*, Riyad: Maṡabi'i'l-Firazdaḳi't-Ticâriyye.
- İbn-i Cinnî, Ebu'l Feth 'Uṡmân (1952). *el-Ḥeşais*, th. Muḥemmed 'Alî'n-Neccâr, Kahira: Dâru'l-Kutubi'i-Mısıriyye.
- İbn-i Cinni, Ebu'l Feth 'Uṡmân (1954). *Sir Şına'eti'l-i'Râb*, th. Muştafa's-Saḳkâ, Mısır: Meṡba'et Muştafa'L-Bâbî'l-Ḥelebî, we Ewlâdih.
- İbn-i Faris, Aḥmed bin Zekerıyyâ ebu'l-Ḥesen el-Ḳazwîni (1979). *Maḳayü'l-Luġa*, th. 'Abdu's-Selâm Harün, Beyrut, Dâru'l-Fikir.
- İbn-i Manzûr, Muḥemmed bin Mukrem ebu'l-Faḍli Cemâli'd-Dîn (1993). *Lisânu'l-'Arab*, Beyrut: Dâr Şader.
- İbn-i Ye'îş, Ye'îş bin 'Alî (tz.). *Şerḥu'l-Mufaşşal*, Kahire: 'Âlemu'l-Kutub.
- İbni-'Âşûr, Muḥemmed't-Ṭahir (1984), *Tehrîru'l-Meünâ's-Sadîd we Tenwir'il-üAḳli'c-Cedîd min Tefsîri'l-Kitabi'l-Mecîd*, Tunus: ed-Dâu't-Tünisiyye linneşir.
- Ladefoged, Peter (1962), *Elements of Acoustic Phonetics*, Edinburgh: Oliver.
- Meṡlebî, Ġâlib Faḍel (1984), fi'l-Eşwâti'l-Luġewiyye-Dirâsetun fi Eşwâti'l-Meddi'l-'Arabiyye, Bağdat: Dâiretu's-Şu'ûni's-Seḳâfiyye.
- Mîr, Şadîḳ bin Aḥmed (2008-2007), “Ḥurûfi'z-Ziyâde we Eşeruhâ fi'l-Me'nâ we'l-İürâb”, *Me'hed Dirâsât we Buḥūşi'-'âlemi'l-İslâmiy*, Sudan, Câmîüetu Um Dermâni'l-İslâmiyye.
- Se'denî, Muştafa (1987). *Elbunyâti'l-Uslûbiyye fi Luġeti's-Şi'ri'l-'Arabıyyi'l-Ḥwdîth*, İskenderiye: Menşetu'l-Me'ârif.
- Selâmî, 'Abdu'l-ḳadir (2023). “Ziyâdetu'l-Me'nâ li Zşyâdeti'l-Mebnâ Mefhumuhâ we Ḍawabiṡṡa we Ehemmiyetihâ'd-Delâliyye”, *el-Muṡtaḳa'd-Dewlî ḥewle's-şarfî'l-'Arabi fil'l Fikri2l-Lisâniyyi'l-Hedîth*, Cezayir: Kulliyeti'l-âdâb, 73-93.
- 'Umer, Aḥmed Muḥṡâr (1963). *Dirâsetu's-Şawti'l-Luġewî*, Kahire: 'Âlemu'l-Kutub.

زيادة وعي مُتعلّمي العربيّة الناطقين بغيرها في استخدام إستراتيجيات تَعَلُّم الاستماع (نموذج تطبيقيّ مقترح)

المُنخَص

على الرّغم من أهميّة الاستماع في تَعَلُّم اللغات، إلا أنّ المتعلّمين في السنّة التحضيرية في كُليّات العلوم الإسلاميّة في تركيا، يُعانون من ضعفٍ في هذه المهارة، ويشتكون من صعوبتها، التي أرجعتها كثيرٌ من الدّراسات إلى المعلّم غير الخبير في تعليم اللغات، والمتعلّم غير المجتهد، والمادة التعليميّة غير المناسبة، والإدارة التي لا تُعطي هذه المهارة حقّها في البرامج الدّراسيّة. فكان لا بُدّ من التّفكير في مُساعدة المعلّم غير الخبير والمتعلّم في التّخفيف من هذه الصّعوبات. لذلك هدفت هذا البحث إلى تقديم تصوّرٍ مُقترحٍ لنموذج تطبيقيّ لكيفية تدريب المتعلّمين الناطقين بغير العربيّة على إستراتيجيات تَعَلُّم الاستماع من المستويات الأولى، وزيادة وعيهم بالإستراتيجيات المناسبة لتحقيق أهدافهم من الاستماع. حيثُ أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ إستراتيجيات تَعَلُّم اللّغة لها تأثيرٌ كبيرٌ على فهم المسموع، وأنّ بينهما علاقة إيجابيّة، كما لها دورٌ كبيرٌ في علاج صعوبات تَعَلُّم الاستماع وتعلّمها التي يشكو منها المعلّمون والمتعلّمون، والوصول بالمتعلّمين إلى النّقطة بالنّفس، وإتقان المهارات اللغويّة، وتّحقيق الكفاية الاتّصاليّة.

الكلمات المفتاحيّة: مهارة الاستماع، الوعي، متعلّمو العربيّة الناطقين بغيرها، إستراتيجيات التعلّم.

27. Anadili Arapça Olmayan Öğrencilerin Dinlemeyi Öğrenme ile İlgili Stratejileri Kullanma Bilincinin Arttırılması: Uygulamalı Bir Model Önerisi¹

Mutassem HAMAD²

APA: Hamad, M. (2024). (نموذج زيادة وعي مُتعلّمي العَرَبِيَّةِ النَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا فِي اسْتِخْدَامِ اسْتِرَاطِيَّاتِ تَعَلُّمِ الاسْتِمَاعِ) (تطبيقيّ مقترح). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 518-537. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540228>

Öz

Dinleme becerisinin dil öğrenimindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Ancak, Türkiye'deki İslami İlimler Fakültelerinin hazırlık sınıfında okuyan öğrenciler, bu beceride zafiyet yaşamakta ve bu becerinin zorluğundan yakınmaktadırlar. Çeşitli araştırmalar, bu durumun nedenlerini dil öğretiminde deneyimsiz öğretmenler, çalışmayan öğrenciler, uygunsuz eğitim materyalleri ve eğitim programlarında bu beceriye hak ettiği değeri vermeyen yönetimler olarak belirlemiştir. Bu zorlukların hafifletilmesi adına, dil öğretiminde deneyimsiz öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olma konusunda bir araştırmanın yapılması elzemdir. Bu bağlamda, bu araştırma, Arapça konuşmayan öğrencilere, ilk seviyelerden itibaren dinlemeyi öğrenme stratejileri konusunda nasıl eğitim verileceğine dair uygulamalı bir model önerisi sunmayı ve öğrencilerin dinleme hedeflerine ulaşmaları için uygun stratejileri kullanma konusundaki bilinçlerini arttırmayı amaçlamaktadır. Zira, son yıllarda yapılan araştırmalar, dil öğrenme stratejilerinin dinlediğini anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve aralarında olumlu bir ilişki olduğunu kanıtlamıştır. Aynı zamanda bu stratejiler, öğretmenlerin ve öğrencilerin sıkıntı çektiği dinlemeyi öğretme ve öğrenme zorluklarını ortadan kaldırılmasında; öğrencilerin özgüven kazanmalarına, dil becerilerinde uzmanlaşmalarına ve dilde iletişim becerilerini kazanmalarına yardımcı olma konusunda önemli bir role sahiptir.

Anahtar kelimeler: Dinleme becerisi, bilinç, anadili Arapça olmayan öğrenciler, öğrenme stratejileri.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540228>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı / Dr. Lect., Kocaeli University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Yozgat, Türkiye), **eposta:** mutassem.hamad@kocaeli.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2918-5830> **ROR ID:** <https://ror.org/04qvdf239>, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossref Funder ID:** 501100006564

Enhancing Non-Native Arabic Learners' Awareness of Listening Strategies: A Proposed Practical Model³

Abstract

Despite the importance of listening in language learning, preparatory year students in Islamic Science colleges in Turkey suffer from weakness in this skill and complain about its difficulty. Many studies have attributed this to the unskilled language teacher, the unmotivated learner, inappropriate educational material, and the administration that does not give this skill its importance in curricula. Therefore, it is necessary to think about assisting the unskilled teacher and the learner to alleviate these difficulties. Hence, this research aims to present a conceptual model for training non-native Arabic learners on listening learning strategies from the initial levels and increase their awareness of suitable strategies to achieve their listening goals. Modern studies have shown that language learning strategies significantly impact listening comprehension and that there is a positive relationship between them. It also plays a significant role in addressing listening teaching difficulties, from which teachers and learners suffer, leading learners to self-confidence, mastery of language skills, and achieving communicative competence.

Keywords: Listening skill, awareness, non-native Arabic learners, learning strategies.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 08.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-
Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540228>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

مدخل البحث:

جَدَّبَتْ إستراتيجياتُ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الباحِثِينَ بَعْدَ التَّحَوُّلِ الكَبِيرِ الَّذِي طَرَأَ عَلَى عَمَلِيَّةِ اِكْتِسَابِ اللُّغَةِ الثَّانِيَةِ فِي سَبْعِينِيَّاتِ القَرْنِ المَاضِي، حَيْثُ تَحَوَّلَ التَّرَكِيزُ مِنَ المَعْلَمِ وَالتَّعْلِيمِ إِلَى المَتَعَلِّمِ وَالتَّعَلُّمِ، وَكَذَلِكَ التَّرَكُّزُ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّوَاصُلِ (براون، 1994، 27). وَتَوَجَّهَ الإِهْتِمَامُ نَحْوَ العَمَلِيَّاتِ الَّتِي يَسْتَعْمِدُهَا المَتَعَلِّمُونَ فِي اِكْتِسَابِ المَعْرِفَةِ، وَالمَهَارَاتِ المَطْلُوبَةِ مِنَ المَتَعَلِّمِ اللُّغَةِ المَاهِرِ. (أبرهَام، وَفان، 1996، 61). وَقد شَكَّلَ اِكْتِشَافُ إستراتيجياتِ التَّعَلُّمِ مُنْعَظاً مُهِماً فِي مِيادِينِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ، فَاتَّسَعَتْ نَظَرَةُ الباحِثِينَ إِلَى طَبِيعَةِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ؛ فَلَمْ تُعَدْ مَثَلاً مَهَارَةُ الإِسْتِمَاعِ مُجَرَّدَ مَهَارَةٍ اسْتِقْبَالِيَّةٍ تَتَطَلَّبُ فَكَ الرَّمُوزِ المَسْمُوعَةِ، بَلْ أَصْبَحَتْ مَهَارَةً تَفَاعُلِيَّةً، وَفِي الإِسْتِمَاعِ التَّفَاعُلِيَّ بَحْتِاجِ المَتَعَلِّمِ إِلَى أَنْ يَكُونَ لَدَيْهِ إستراتيجياتُ تُسَاعِدُهُ عَلَى فَهْمِ المَتَكَلِّمِ، وَفَهْمِ كَثِيرٍ مِنَ الأُمُورِ المَرْتَبِطَةِ بِالسِّيَاقِ، وَالمَوْقِفِ التَّعْلِيمِيِّ، كَمَعْرِفَةِ مَنْ المِشَارِكِينَ فِي الإِسْتِمَاعِ؟ وَالمَوْقِفِ؟ وَالمَوْضُوعِ؟ وَالمَا الأَغْرَاضِ؟ وَقد اِزْدَادَتْ الأَبْحَاثُ الَّتِي تَهْتَمُ بِكَيْفِيَّةِ قِيَامِ المَتَعَلِّمِينَ بِتَعَلُّمِ شَيْءٍ مَا، وَما أَسْبَابُ تَفَوُّقِ بَعْضِهِمْ عَلَى الأُخَرَ، وَتَوَصَّلَتْ كَثِيرٌ مِنَ الأَبْحَاثِ إِلَى أَنَّ تَدْرِيبَ المَتَعَلِّمِينَ عَلَى إستراتيجياتِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ يُمَكِّنُ أَنْ يُسَاعِدَهُمْ عَلَى أَنْ يُصْبِحُوا مُتَعَلِّمِينَ نَاجِحِينَ، وَيُعَالِجُ الكَثِيرَ مِنَ مُشْكَلاتِ وَصُعُوباتِ تَعْلِيمِ المَهَارَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَتَعَلُّمِهَا الَّتِي يَشْكُو مِنْهَا المَتَعَلِّمُونَ وَالمَعْلَمُونَ. وَتَقُولُ أَكْسُفُورْدُ (1996، 172): إِنَّ المَتَعَلِّمِينَ يَحْتَاجُونَ إِلَى مَعْرِفَةِ كَيْفِ يَتَعَلَّمُونَ كَمَا يَحْتَاجُ المَعْلَمُونَ أَنْ يَعْرِفُوا كَيْفَ يُسَهِّلُوا مِنَ عَمَلِيَّةِ التَّعْلِيمِ.

1.1 مُشكلة البحث:

لَا حَظَّ الباحِثُ أَثْنَاءَ عَمَلِهِ فِي عَدَدٍ مِنَ الجَامِعَاتِ التُّرْكِيَّةِ (مَرْمَرَةَ، وَصَبَاخِ الدِّينِ زَعِيمِ، وَالسُّلْطَانِ مُحَمَّدِ الفَايْحِ، وَكُوجِبَلِيِّ)، تَدْنِي مُسْتَوَى كَثِيرٍ مِنَ المَتَعَلِّمِينَ النَّاظِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ فِي مَهَارَاتِ فَهْمِ المَسْمُوعِ أَثْنَاءَ دِرَاسَتِهِمُ لِلسَّنَةِ التَّحْضِيرِيَّةِ، وَبَعْدَ انْتِهَائِهِمْ مِنْهَا، وَمُواجَهَتِهِمْ لِصُعُوباتٍ مُتَعَدِّدَةٍ فِي دَرَسِ الإِسْتِمَاعِ، مِمَّا سَبَّوْهُ عَلَى مَسِيرَتِهِمُ التَّعْلِيمِيَّةِ، وَتَوَاصَلَهُمُ بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، لِأَنَّ الإِسْتِمَاعَ مِنَ أَمَمٍ بَوَابَاتِ الحِصُولِ عَلَى المَعْرِفَةِ، وَأَكْثَرَ المَهَارَاتِ اسْتِخْدَاماً فِي حَيَاتِنَا. وَقد أَكَّدَ هَذِهِ الصُّعُوباتِ وَالمَشْأَلِ عَدَدٌ مِنَ الدِّرَاسَاتِ، كدِرَاسَةِ: (al-Dyāb، 2012)، وَ (Awnjw، 2016)، وَ (Abdel Gawad، 2022)، وَ (al-Khūlī، 2011)، وَ (Doğan & Aydın، 2013). وَأرجعُها إِلَى عِدَّةِ أَسْبَابٍ أَمَمَها المَعْلَمُ غَيْرِ الخَبِيرِ بِتَعْلِيمِ العَرَبِيَّةِ لِلنَّاظِقِينَ بِغَيْرِهَا، وَهُوَ المَسْتَهْدَفُ فِي بَحْتِنَا، إِضَافَةً إِلَى المَتَعَلِّمِ غَيْرِ المَجْتَدِدِ، وَغَيْرِ الوَاعِي بِكَيْفِيَّةِ تَوْظِيفِ إستراتيجياتِ الإِسْتِمَاعِ فِي تَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الإِسْتِمَاعِ لَدَيْهِ. وَفِي ضَوْءِ ما سَبَقَ، يَهْدَفُ هَذَا البَحْثُ إِلَى تَقْدِيمِ تَصَوُّرٍ مُقْتَرَحٍ لِكَيْفِيَّةِ تَدْرِيبِ المَتَعَلِّمِينَ عَلَى بَعْضِ إستراتيجياتِ الإِسْتِمَاعِ المُناسِبَةِ لَهُمْ لِتَنْمِيَةِ مَهَارَاتِ الإِسْتِمَاعِ لَدَيْهِمْ، وَعِلاجِ مُشْكَلاتِهِمْ مِنَ المَسْتَوِيَّاتِ المَبْتَدِئَةِ.

1.2 سؤال البحث:

كَيْفَ يُمَكِّنُ لِلْمَعْلَمِ تَدْرِيبَ طُلَّابِهِ النَّاظِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ عَلَى اسْتِخْدَامِ إستراتيجياتِ تَعَلُّمِ الإِسْتِمَاعِ مِنَ المَسْتَوِيَّاتِ المَبْتَدِئَةِ لِتَطْوِيرِ مَهَارَاتِ فَهْمِ المَسْمُوعِ لَدَيْهِمْ؟

1.3 أهداف البحث:

يَهْدَفُ البَحْثُ إِلَى زِيَادَةِ وَعِيِ المَتَعَلِّمِينَ بِكَيْفِيَّةِ اسْتِخْدَامِ إستراتيجياتِ تَعَلُّمِ الإِسْتِمَاعِ أَثْنَاءَ الإِسْتِمَاعِ لِلنَّصُوصِ فِي دَرُوسِهِمْ، وَذَلِكَ مِنَ خِلالِ تَعْرِيفِ المَعْلَمِينَ بِكَيْفِيَّةِ تَدْرِيبِ المَتَعَلِّمِينَ النَّاظِقِينَ بِغَيْرِ العَرَبِيَّةِ عَلَيْهَا مِنَ المَسْتَوِيَّاتِ المَبْتَدِئَةِ، وَذَلِكَ مِنَ خِلالِ تَقْدِيمِ تَصَوُّرٍ مُقْتَرَحٍ لِنَمُودِجِ تَطْبِيقِيٍّ لِدَرَسِ اسْتِمَاعِ مَخْتَارٍ مِنَ كِتابِ المَسْتَوَى المَبْتَدِئِ مِنَ سِلْسِلَةِ مُفْتاحِ العَرَبِيَّةِ الَّتِي تُدْرَسُ فِي كَثِيرٍ مِنَ الجَامِعَاتِ التُّرْكِيَّةِ.

1.4 أهمية البحث:

تَظْهَرُ أَهْمِيَّةُ البَحْثِ فِي كَوْنِهِ يُقَدِّمُ تَصَوُّراً مُقْتَرِحاً لِمَعْلَمِيِ العَرَبِيَّةِ النَّاظِقِينَ بِغَيْرِهَا لِكَيْفِيَّةِ تَدْرِيبِ مُتَعَلِّمِيهِمْ مِنَ المَسْتَوِيَّاتِ المَبْتَدِئَةِ عَلَى إستراتيجياتِ تَعَلُّمِ الإِسْتِمَاعِ الصَّحِيحَةِ، مِمَّا يُسَاهِمُ فِي تَقْلِيلِ الصُّعُوباتِ الَّتِي يُواجِهُونَهَا فِي تَعْلِيمِهِمْ، وَكَذَلِكَ تَقْلِيلِ الصُّعُوباتِ الَّتِي يُواجِهُها المَعْلَمُونَ فِي تَعْلِيمِهِمْ. كَمَا أَنَّهُ قَدْ يُوجِّهُ مُعَدِّي مَنَاهِجِ تَعْلِيمِ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ كَلِغَةِ أجنبيَّةٍ لِتَصْمِيمِها بِطَرِيقَةٍ تُدَعِّمُ اسْتِخْدَامَ إستراتيجياتِ التَّعَلُّمِ.

1.5 مصطلحات البحث:

1. **مَهَارَةُ الإِسْتِمَاعِ:** عَمَلِيَّةٌ يُعْطَى فِيهَا المُسْتَمِعُ إِهْتِمَاماً خَاصاً وَانْتِبَاهاً مَقْصُوداً لِمَا تَرَاهُ عَيْنِيهِ بِهَدَفِ الفَهْمِ وَالتَّفْسِيرِ وَالتَّقْدِيرِ.
2. **الْوَعِي:** فَهْمٌ وَإِدْرَاكٌ وَانْتِبَاهٌ لِلْمَسْمُوعِ مِنَ قِبَلِ المَتَعَلِّمِ، وَحُسْنُ اسْتِخْدَامِ إستراتيجياتِ الإِسْتِمَاعِ.
3. **مَتَعَلِّمُو العَرَبِيَّةِ النَّاظِقِينَ بِلُغَاتٍ أُخْرَى:** وَيُقْصَدُ بِهِمُ الأَشْخَاصُ الَّذِينَ يُرِيدُونَ تَعَلُّمَ اللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ، وَلا تَكُونُ لَعْنَتِهِمُ الأُم.
4. **الإِسْتِراتِيجِيَّةُ:** إِجْرَاءاتٌ تُسْتَعْمَلُ فِي التَّعْلِيمِ وَالتَّفْكِيرِ...، وَفِي تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ هِيَ: العَمَلِيَّاتُ المَقْصُودَةُ أَوْ غَيْرِ المَقْصُودَةُ الَّتِي يَسْتَعْمِدُهَا المَتَعَلِّمُونَ فِي التَّعْلِيمِ، وَفِي اسْتِعمالِ اللُّغَاتِ (رَيْتَشَادَرزُ وَآخَرُونَ، 2007، 647).
5. **إِسْتِراتِيجِيَّاتُ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ:** سُلُوكِيَّاتٌ أَوْ أَفعالٌ يَقُومُ بِهَا المَتَعَلِّمُ لِيبْصِرَ تَعَلُّمَهُ نَاجِحاً وَمَمْتَعاً (أَكْسُفُورْدُ، 1996، 21).

1.6 منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي، والهدف منه، تم استخدام المنهج الوصفي القائم على الدراسات المسحية، من أجل إعداد الإطار النظري، وتقديم النّصّور المقترح لكيفية تدريب المتعلمين على إستراتيجيات تعلّم الاستماع من المستويات المبتدئة.

1.7 الدراسات السابقة:

لأهمية إستراتيجيات التعلّم في تحسين مهارات اللّغة، بدأ الباحثون في إجراء بحوث ودراسات حولها، فظهرت عدّة أنواع من البحوث والدراسات، بعضها اهتمت بقياس أثر التدريب على إستراتيجيات التعلّم في تحسين عمليّة التعلّم، وبعضها اهتمت باستكشاف أنواع إستراتيجيات التعلّم، وأبحاث بحثت في توظيف إستراتيجيات تعلّم اللّغة لدى الطّلاب. وتوصّلت معظمها إلى أهمية إستراتيجيات التعلّم في تحقيق الكفاية التواصلية، وحثت على الاهتمام بها، وبيّنت تأثير كثير من العوامل على درجة استخدامها، لكن الباحث لم يعثر في حدود اطلاعه- إلا على بحث واحد اهتم بتدريس إستراتيجيات تعلّم الاستماع في اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وزيادة الوعي بها، وهو بحث (المحتي، 2014) حيث قدّمت برنامجاً مقترحاً لتعليم إستراتيجيات الاستماع في المستوى المتوسط.

ويتفق هذا البحث مع الأبحاث التي اطلع عليها الباحث في بيان أهمية إستراتيجيات التعلّم في إتقان مهارات اللّغة، واستفاد منها في الجانب النظري. وفيما يلي نماذج من البحوث والدراسات التي اطلع عليها الباحث واستهدفت إستراتيجيات مهارة الاستماع في اللّغة العربيّة أو إستراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة بشكل عام:

دراسة (Al-Rohili, 2024) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التقييم الذاتي للكفاءة في اللّغة العربيّة، واختيار إستراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة من الناطقين بغيرها. بالإضافة إلى ذلك، تسعى إلى تحديد إستراتيجيات تعلّم اللّغة الأكثر فعالية وفقاً للعوامل الديموغرافية المختلفة، مثل الجنس والعمر والمستوى الأكاديمي ومدة الدراسة. شارك في الدراسة 212 طالباً مسجلاً في جامعات المملكة العربيّة السعوديّة. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التقييم الذاتي للكفاءة في اللّغة العربيّة، واختيار إستراتيجيات محدّدة لتعلّم اللّغة. بالإضافة إلى ذلك، لوحظت اختلافات كبيرة في فعالية إستراتيجيات تعلّم اللّغة بناء على الخصائص الديموغرافية مثل العمر، والمستوى الأكاديمي، ومدة الدراسة. وتبيّن أن الإستراتيجيات ما وراء المعرفية فعالة بشكل خاص عبر المجموعات الديموغرافية. وتوصّلت الدراسة إلى أنّه من خلال تحديد إستراتيجيات تعلّم اللّغة الأكثر فعالية، والعوامل الديموغرافية التي تؤثر على فعالية الإستراتيجية، يمكن للمعلّمين تصميم دروسهم ونشاطاتهم بحيث تعمل على تحسين نتائج تعلم اللّغة.

ودراسة (Ghani, 2014) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين إستراتيجيات تعلّم اللّغة، ومستوى إتقان الطّلاب للّغة العربيّة، تمّ اختيار 162 طالباً من طّلاب السنة الأولى عشوائياً. وهم يدرسون في كليات متنوعة مثل الطب والهندسة والجيولوجيا وطب الأسنان وغيرها. وأظهرت النتائج أنّ الطّلاب بشكل عام استخدموا إستراتيجيات تعلّم اللّغة بمستوى متوسط. وكانت الإستراتيجية المبتدئة هي الإستراتيجية الأكثر استخداماً. كما وجدت الدراسة أنّ الطّلاب المتفوقين استخدموا إستراتيجيات تعلّم اللّغة في كثير من الأحيان وبشكل متكرر مقارنة بالطّلاب الآخرين ذوي الكفاءة المختلفة. كما أظهر اختبار "بيرسون" أنّ هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إستراتيجيات تعلّم اللّغة، وإتقان اللّغة العربيّة.

وبحث (المحتي، 2014) وهو عبارة عن رسالة ماجستير في تعليم العربيّة لغير الناطقين بها في جامعة دمشق بعنوان (برنامج مقترح لتدريس إستراتيجيات تعلّم مهارة الاستماع لدى الطّلاب غير الناطقين بالعربيّة في المستوى المتوسط). وتوصّلت الباحثة إلى ضعف المتعلمين بمهارات الاستماع الاستنتاجي، وكذلك بالعناصر غير اللغوية للنصّ المنطوق التي تُساعد على فهمه. وتوصّلت أيضاً إلى عدم اهتمام المعلمين بتزويد المتعلمين بخطوات تطبيق إستراتيجيات التعلّم.

وبحث (el-Khafafi, 2007) وهو محاولة لدراسة إستراتيجيات الاستماع لدى الطّلاب المسجلين في دروس اللّغة العربيّة على مستوى الكليّة في أمريكا، وضمّت 30 طالباً من ثلاث سنوات (الأولى والثانية والثالثة) من دورات اللّغة العربيّة المكثّفة، وتوصّلت لمجموعة من النتائج منها استخدام الإناث لإستراتيجيات الاستماع أكثر من الذكور، وأوصى المعلّمين بمساعدة المتعلمين على تعلّم كيفية تحديد وتوظيف الإستراتيجيات المناسبة وتشجيعهم على ذلك، كما أوصى بضرورة أن يكون المعلمون على دراية بهذه الإستراتيجيات وأن يضعوها في نموذج لطلابهم، وأن يرفعوا وعي المتعلمين من خلال تدريس إستراتيجيات الاستماع بشكل واضح.

وهناك العديد من الأبحاث التي هدفت إلى استكشاف إستراتيجيات تعلّم الاستماع باللّغة العربيّة كلغة أجنبية، واستقصاء أثر بعض المتغيّرات التي قد تُؤثّر في توظيف إستراتيجيات التعلّم كبحث: (Afyuddin & Ma'arif, 2023)، و (Ismā'īlī & Inkrwdy, 2022)، و (al-2021)، و (Hawamdeh & al-Khawaldeh)، و (Zadah & Būr, 2016)، و (Bani 'Isā, 2017)، و (al-Tinqārī & Omar, 2016). ونلاحظ من نتائج الأبحاث السابقة أن هناك اختلاف في ترتيب الإستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلمين، وكذلك نجد أحياناً فروقاً لصالح المتغيّرات المستهدفة، وأحياناً لا، وهذا يؤكد أنه لا يمكن تعميم نتائج البحوث بشكل عام، وأنّ هناك عوامل كثيرة تؤثر في درجة استخدام إستراتيجيات تعلّم اللّغة، واختيارها كالمعتقدات والعواطف وخبرة التعلّم، ومواقف التعلّم والجنس، ودرجة الوعي، ومتطلبات المهمة، والعمر، ومستوى الدافعية، والغرض من التعلّم.

أما الأبحاث التي استكشفت استخدام إستراتيجيات تعلّم اللّغة العربيّة كلغة ثانية عموماً، وأثر إستراتيجيات التعلّم في إتقان مهاراتها -غير الاستماع-

فهي عديدة ومنها بحث: (Sari et al, 2024)، و(Fārisī & Bāzyār, 2023)، و(Şerqawī, 2020)، و(Said et al, 2019)، و(al- al-2015)، و(Khawālidah, 2015)، و(Khaznakatbi, 2014)، و(al-'Abdān & al-Duwaysh, 1998). ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات وجود اختلاف في درجة الإستراتيجيات المستخدمة من قبل المتعلمين بسبب الاختلافات في ثقافة التعلم الخاصة بهم، والجنس والدافعية ...

2. الإطار النظري:

قبل الحديث عن إستراتيجيات تعلم اللغة وأهميتها في العملية التعليمية، سنتطرق قليلاً إلى الحديث عن مهارة الاستماع، مفهومها وأهميتها في حياتنا، والصعوبات التي يشكو منها الطلاب، لتوضح أهمية إستراتيجيات تعلم اللغة وحاجتنا لها في علاج هذه المشكلات.

2.1 مفهوم الاستماع وأهميته:

الاستماع أحد فنون اللغة الأربعة الرئيسية، وقد تعددت تعريفات الباحثين له، وهذا التعدد والتنوع ربما يعود لطبيعة الاستماع المعقدة، أو لنظرة الباحثين له، لكن التعريف الذي نراه شاملاً ومُعبراً، هو تعريف الدكتور "مريم الساهلي"، حيث عرفته بأنه: "عملية تفاعلية مُعقدة تُتفاعل فيها المعرفة اللغوية (علم الأصوات، التراكيب، الدلالات، وبنية الخطاب) مع معارف أخرى (الخلفية المعرفية، ومعرفة السياق والموضوع) لفهم الكلام أو النص المسموع" (الساهلي، 2020، 54). وهذا التعريف يوضح لنا أسباب صعوبة هذه المهارة التي يشكو منها المتعلمون حيث أنها تتطلب مجموعة من المعارف.

وللاستماع أهمية كبيرة في حياتنا، فله أهمية في التفكير حيث يتم من خلاله استقبال الأفكار وتنظيمها ونقدها، وفي الاتصال فهو ركن أساسي من أركان العملية التواصلية، وبدونها لا يتحقق الاتصال الفعال بين المتخاطبين. وفي التعليم فهو بوابة من بوابات الحصول على المعرفة بأنواعها، والتي هي ضرورية لتنمية كل المهارات اللغوية، فكثير من المدخلات اللغوية تتلقاها عن طريق مهارة الاستماع كالتقارير الإخبارية، والدروس والمحاضرات الأكاديمية، و..... (الرهبان وآخرون، 2022، 104). فالاستماع يلعب دوراً رئيساً في اكتساب اللغة، وتنمية مهاراتها (مناصرة، 2019، 459). ومما يؤكد لنا أهمية الاستماع أيضاً تركيز القرآن الكريم على حاسة السمع والاستماع في كثير من الآيات القرآنية، فالسمع هو وسيلة الاستماع، والاستماع يعني الإنصاف والفهم والتفسير والنفذ، يقول الله تعالى (وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) [الأعراف: 204] - وقوله: (وَاسْتَمِعْ يَوْمَ يُنَادِ الْمُنَادِ مِنْ مَكَانٍ قَرِيبٍ) [ق: 41]. وقوله: (وَأَنَا اخْتَرْتُكَ فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى) [طه: 13]. فهذه الآيات وغيرها تؤكد على أهمية الاستماع والتفكير والانتباه. ولا ننسى أن معظم ما وصل إلينا من علوم كان عن طريق الاستماع، وفي عصرنا الحالي - عصر الوسائل التكنولوجية - نحتاج إلى مهارات استماع جيدة. وهذا كله يوجب علينا كمعلمين الاهتمام بهذه المهارة في جامعاتنا، وتنمية مهاراتها لدى المتعلمين.

2.2 صعوبات الاستماع لدى متعلمي العربية الناطقين بغيرها:

تكثرت الشكاوى من الضعف في مهارة الاستماع والتقدم البطيء في تعلمها، وقد رتب الصالح (2016، 141-143) صعوبات الاستماع التي يعاني منها متعلمو اللغة العربية في السنة التحضيرية تنازلياً حسب درجة الصعوبة في دراسة أجراها في جامعة "كاتب جلبي" في إزمير في تركيا، وكانت كالآتي:

- 1) عدم قدرة المتعلمين على فهم المعاني الناتجة عن التحويل في بنية الكلمة.
- 2) صعوبة فهم الجمل الطويلة التي يسمعونها.
- 3) عدم قدرتهم على التمييز بين الأصوات المتقاربة.
- 4) صعوبة في متابعة الحديث للأخر، وفهم جوانبه.
- 5) الربط بين جمل الفقرة المسموعة.
- 6) فهم المادة المسموعة واسترجاعها عند الحاجة.
- 7) التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة وأشكال التنغيم.

أضف إلى ذلك - ما لاحظته الباحث من خلال خبرته الشخصية في التعليم، حيث وجد أن بعض الطلاب يعانون من صعوبة في:

8) تحديد نوع النص.

9) إدراك قصد المتكلم غير المعبر عنه بصراحة.

(10) إدراك العلاقة بين أجزاء النصّ المسموع.

وصعوبات الاستماع ومشاكله ترجع إلى أسباب متعددة ذكرتها الدراسات والأبحاث، منها:

- (1) سمات الخطاب المسموع.
- (2) القلق المرافق لعمليّة الاستماع.
- (3) الفصحى والعامية.
- (4) الاختلاف بين مواصفات اللّغة الشفويّة، واللّغة المكتوبة.
- (5) غيوب النطق.
- (6) ضغط الوقت. (بونجمة، 2013، 8)
- (7) النظم الصوتي للّغة العربيّة. (الذياب، 2012، 17).
- (8) المعلم غير المتخصّص. حيث لا يشرّح الهدف من الاستماع، ولا يوضّح للمتعلمين أساليب الاستماع المفيد، ولا يناقشهم بالمادّة المسموعة. (الصالح، 2016، 141-143)
- (9) الطّرق التقليديّة في التدريس.

ويمكن أن تُضيف أسباباً أخرى تُرجعها للطّالِب نفسه، حيث يُعاني من التشنّج وقلة التركيز، وكذلك الملل، ونقص في إستراتيجيات التعلّم، وهناك أسباب تتعلّق بالمادّة المسموعة، كالسرعة، وعدم الوضوح، ولهجات المتحدّثين

2.3 مفهوم إستراتيجيات تعلّم اللّغة الثانية:

لقد تعددت تعريفات إستراتيجيات تعلّم اللّغة بعد أن أصبحت مجالاً للبحث لاكتساب اللّغة الثانية وتنمية مهاراتها، فمثلاً يُعرّفها أوملي وشاموت بأنها: الأفكار أو السلوكيات الخاصّة التي يستخدمها الأفراد لمساعدتهم على فهم المعلومات الجديدة أو تعلّمها، أو الاحتفاظ بها (أوملي وشاموت، 1990، 1). ويُعرّفها "براون" بأنها: "طرق مُحددة للتعامل مع المشكلات والمواقف المختلفة، والأنماط الإجرائية لتحقيق غايات بعينها، وخطط للتحكّم بالمعلومات واستعمالها في ظروف معيّنة" (براون، 1994، 140). وتُعرّفها ربيكا أكسفورد بأنها: "أداءات خاصّة يقوم بها المتعلّم ليُجعل عمليّة التعلّم أسهل وأسرع وأكثر امتاعاً وأكثر ذاتيّة للتوجّه، وأكثر فعاليّة، وأكثر قابليّة على أن تُطبّق في المواقف الجديدة" (أكسفورد، 1996، 21). ويُعرّفها "مُعجم لونغمان لتدريس اللّغة، وعلم اللّغة التطبيقي": "سلوك قصديّ وأفكار يستخدمها المتعلّمون أثناء التعلّم لمساعدتهم على فهم أفضل، وتعلّم المعلومات الجديدة أو تذكرها... (ريتشاردز وأحرون، 2007، 386). ويرى كوهين (1998) أنّ هذه الإستراتيجيات يتمّ اختيارها بوعي من قبل المتعلّم، لذلك يمكن تعريفها على أنّها: سلوكيات واعية ومختارة تُستخدم للتعلّب على بعض التحدّيات التعليميّة، والتي تختلف حسب طبيعة المشاركة، يتمّ استخدامها لحفظ المعلومات، أو تركيبها أو استخدام تلك المعلومات في التحدّث والكتابة. (Alhaysony, 2017, 19). ونلاحظ من التعريفات السابقة أنّها كلها تتفق على أن إستراتيجيات التعلّم هي (طرق، سلوكيات، أداءات) يتّبعها المتعلّم لتحسين تعلّمه.

2.4 أهمية إستراتيجيات تعلّم اللّغة الثانية:

ترجع أهمية معرفة المتعلّمين والمعلّمين لإستراتيجيات تعلّم اللّغة الثانية أو الأجنبيّة إلى ملامحها وميزاتها وأهدافها، فمن ميزات وأهدافها التي ذكرتها (أكسفورد، 1996، 16-27):

1. تُؤنّز على كلّ أجزاء عمليّة التعلّم، واكتساب اللّغة.
2. تُساهم في تحقيق الهدف الرئيس لتعلّم اللغات الأجنبيّة، وهو تحقيق الكفائية الاتصاليّة.
3. تُساعد المتعلّمين على المشاركة بصورة فعالة في عمليّة التواصل.
4. تُساعد المتعلّمين على تنظيم معرفتهم، والتخطيط والتقويم لدى تقدّمهم في عمليّة التعلّم.
5. تزيد من ثقة المتعلّم بنفسه.
6. تُساعد المتعلّم على الفهم، واستدعاء معلومات جديدة.
7. تزيد من الدقة النحويّة.
8. تزيد من كفاءة التحدّث.
9. هي أدوات تُستخدم عند وجود مشكلة ما لحلّها ومعالجتها.
10. دعم التعلّم بشكل مباشر، وغير مباشر.

11. لا يمكن ملاحظة كل أنواع الإستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم.
12. يتم استخدام بعض الإستراتيجيات من المتعلمين بطريقة غير واعية مما يتطلب من المعلمين تدريبهم عليها.
13. يُمكن تدريسيها، أي يُمكن تدريب المتعلمين عليها ليصبحوا أكثر وعياً باستخدامها وهو هدف التصور المقترح لبحثنا.
14. تتأثر بمجموعة من العوامل، فدرجة استخدام المتعلمين لإستراتيجيات التعلّم تختلف حسب درجة وعيهم، ومستواهم التعليمي، وعمرهم، وجنسهم، ودوافعهم، وهدفهم من التعلّم. (أكسفورد، 1996، 28). وتلعب البيئة دوراً في درجة استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة، فالبيئة التي تتطلب اتقاناً أكبر للغة، فإنها توفر دعماً بيئياً أكبر. (أكسفورد، 1999، 113). وقد حازت الدافعية على اهتمام الباحثين لما لها من أثر كبير على العملية التعليمية، وهي من أهم عوامل النجاح في تعلّم اللغات، وتعني الدافعية ميل المتعلم إلى اتّخاذ نشاطات أكاديمية يعرف قيمتها وأهميتها في تحقيق أهدافه التعليمية. (السنافي، 2023، 84).
15. تُساعد على تعديل طرق التدريس السائدة، ووضوح المناهج المناسبة (التقاري وعمر، 2016، 124).
16. هي مفتاح إستقلال المتعلم في تعلّمه (براون، 1994، 124). ويستخدم في تعليم اللغات الأجنبية مصطلح "الإستقلالية"، أي تحمّل المتعلم مسؤولية تعلّمه. وتعرّف أكسفورد (1999، 110-111) الإستقلالية المتعلم بأنها: القدرة والرغبة في أداء اللغة دون مساعدة، مع القدرة على التكيف فيما يتعلّق بالمتطلبات الظرفية، مع إمكانية نقل هذه المعرفة إلى سياقات ومواقف تواصلية أخرى، وهذا يتطلب وعي متعمّد باستخدام إستراتيجيات التعلّم يعكس القدرة والرغبة. وهذه الإستقلالية تقود إلى تحقيق المتعلم قدر أكبر من الإنجاز والوصول إلى مستوى أعلى من الكفاءة. وكما ذكرنا سابقاً في تعريف الإستراتيجيات بأنها سلوكيات وأداءات يطورها المتعلم فهي متغيّرة وقابلة للتطوير. وللوصول بالمتعلم إلى الإستقلالية في التعلّم فهو بحاجة إلى مساعدة، وهذه المساعدة تأتي من المعلمين والأقران والعائلة.
17. تقضي على المشكلات اللغوية التي تعترض الدارسين للغة (عبد القادر، 2023، 105).

باختصار يمكن تطبيق إستراتيجيات تعلّم اللغة الثانية من قبل متعلّمي اللغة الثانية كوسيلة للحصول على المعلومات، واستخدامها للتخزين والتذكر. ويرى تودور (1992) أنّ الهدف من إستراتيجيات تعلّم اللغة هو تعزيز إتقان اللغة، بحيث يتمكن المتعلم من ممارستها خارج الفصل الدراسي. (أكسفورد، 1999، 110). ويرى كوهين (1996، 11) أنّ هدف إستراتيجيات التعلّم مساعدة المتعلمين على تحسين معرفتهم باللغة الهدف. فامتلاك المتعلمين، لإستراتيجيات تعلّم المهارات هو السبيل للتفوق في كل الدروس. وقد تبين أنّ متعلّمي اللغة الجيدين يستخدمون مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات، والمتعلمين الذين يستعملون إستراتيجيات تعلّم اللغة يتلقون المعلومات بشكل أفضل وبوقت أقصر وجهد أقل. (الشرقاوي، 2020، 308). والإستراتيجيات تعلّم تطبيقي، والطلاب يُمكن أن يدرّسوها ليستعملوها، والمدرسة لا يُمكن أن تُدرّس كل ما يحتاجونه في حياتهم لكن تستطيع أن تمدهم بالإستراتيجيات التي يحتاجونها ليستمرّوا طوال حياتهم في تنمية عقولهم. (الشرقاوي، 2020، 309). فإستراتيجيات التعلّم مهمة للدارس والمدرّس والمنهج (الدويش والعبدان، 1998، 173).

2.5 دور المعلم في إستراتيجيات تعلّم اللغة:

إستراتيجيات التعليم تُركّز على دور المعلم في العملية التعليمية بينما إستراتيجيات التعلّم تُركّز على دور المتعلم. والمعلم فيها هو ميسر للعملية التعليمية، والمتعلم هو محور هذه العملية. فلم يعد دور المعلم ناقلاً للمعارف، وملقناً للمفاهيم، لأن المتعلم يمتلك من القدرات والمكتسبات ما يوجب على المعلم أن يستغلّها ويوجهها بشكل صحيح ليتمكن المتعلم من الملاحظة والاكتشاف وبناء المعارف بنفسه. فدور المعلم أصبح يقتصر على التثقيط الفعال للتعلّم القائم على انتقاء المواقف التعليمية المناسبة، مع التركيز على نشاطات المتعلم. وقد ذكرت أكسفورد أدوار المعلم الجديدة بأنهم ميسرين، ومساعدين ومرشدين ومستشارين وناصحين ومنظمين ومشخصين، مصدر للأفكار، وهذه الأدوار الجديدة تتطلب منهم تدريب المتعلمين على إستراتيجيات التعلّم. (أكسفورد، 1996، 24).

2.6 كفايات معلم العربية للناطقين بغيرها ليكون مدرّساً:

لكي يستطيع معلم اللغة العربية تدريب المتعلمين على استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة لا بُدّ أن يمتلك مجموعة من الأمور:

1. الإطلاع الكافي على كتب إستراتيجيات تعلّم اللغة والمقالات التي تناولتها.
2. أن يعرف الأدوار الجديدة التي تقع على عاتقه وكيفية توظيفها في العملية التعليمية. لذلك يُنصح بحضور بعض الدورات التدريبية والدروس لدى بعض زملائه. (أكسفورد، 1996، 173).

2.7 تصنيف إستراتيجيات تعلّم مهارة الاستماع:

قدّم الباحثون في تعلّم اللغات تصنيفاتٍ مُتعدّدة لإستراتيجيات تعلّم اللغة تستند إلى معايير مختلفة؛ كتصنيف روبن (1981) الذي صنّف الإستراتيجيات إلى مجموعتين أساسيتين، ومجموعات فرعية، تشمل المجموعة الرئيسية الأولى الإستراتيجيات التي تؤثر بشكل مباشر على التعلّم (التوضيح، والمراقبة، والحفظ، والتخمين، والتفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي، والممارسة)، والمجموعة الثانية التي تُساهم في التعلّم بشكل غير مباشر، وتشمل خلق فرص للممارسة اللغة، واستخدام إستراتيجيات الاتصال في تشجيع الإنتاج (أوملي وشاموت، 1990، 3-5). وتصنيف "كوهين" (1996) الذي صنّفها إلى إستراتيجيات (الاسترجاع، والتكرار، والتغطية والاتصال). (كوهين، 1996، 12). لكن أكثر تصنيف شمولاً هو تصنيف ريبكا أكسفورد، حيث صنّفت إستراتيجيات تعلّم الاستماع، وكل المهارات إلى قسمين (أكسفورد، 1996، 29-32): إستراتيجيات مباشرة، وتُسمى باستخدام اللغة مباشرة، وإستراتيجيات غير مباشرة، وتُسمى بتعلّم اللغة دون الاستخدام المباشر للغة المقصودة غالباً. وكلا القسمين يسير جنباً إلى جنب في تعلّم اللغة، وتحقيق أهداف المتعلم.

- الأول: الإستراتيجيات المباشرة،** وسميت مباشرة لأنها ترتبط باللغة المراد تعلمها مباشرة، وتقسم بدورها إلى ثلاثة أقسام:
- (1) التذكيرية (عمل روابط ذهنية، استخدام الصور والأصوات، المراجعة الجيدة، القيام بأداء حركي) ووظيفتها مساعدة الطلاب على تخزين المعلومات واسترجاعها عند الحاجة بسهولة.
 - (2) المعرفية (الممارسة، استقبال وإرسال كل المهارات، والتحليل والاستدلال، تنسيق المدخلات والمخرجات) ووظيفتها مساعدة الطلاب على فهم وإنتاج اللغة الجديدة.
 - (3) التعويضية (التخمين، ووسائل التغلب على القصور في التكلم والكتابة) وهي التي تُتيح للمتعلمين استخدام اللغة رغم الفجوة المعرفية لديهم وكل قسم ينقسم إلى فئات.

والثاني: الإستراتيجيات غير المباشرة، وسميت هكذا لأنها تدعم وتدير عملية تعلم اللغة دون الاستخدام المباشر للغة المقصودة غالباً. وتقسم إلى ثلاثة أقسام أيضاً:

- (1) الإستراتيجيات فوق المعرفية (التركيز، التنظيم والتخطيط، التقويم) وهي التي تسمح للمتعلم بالتحكم في عملية معرفته.
- (2) الإستراتيجيات الوجدانية (التأثيرية) (خفض مستوى القلق، تشجيع الذات، تحديد المستوى الانفعالي) وتساعد على ضبط الانفعالات والدوافع والاتجاهات.
- (3) الإستراتيجيات الاجتماعية (طرح الأسئلة، التعاون مع الآخرين، التعاطف مع الآخرين) وهي التي تُعين المتعلمين من خلال التفاعل مع الآخرين.

كما خدّدت "ريبيكا أكسفورد" ما يُناسب كل مهارة من الإستراتيجيات لتحسين تعلمها. والجدول التالي تُوضّح الإستراتيجيات التي يُمكن استخدامها في درس الاستماع (أكسفورد، 1996، 103-68 / (158-138):

جدول رقم (1) إستراتيجيات تعلم اللغة المباشرة لتعلم مهارة الاستماع

أولاً: الإستراتيجيات المباشرة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية:	
1. الإستراتيجيات التذكيرية: وتنقسم إلى الفئات التالية:	
أ. عمل روابط ذهنية	التصنيف في مجموعات حسب نوع الكلمة أو الوظيفية أو الموضوع...، التداعي والتفصيل، ربط المعلومة الجديدة بالقديمة، استخدام الكلمات الجديدة في جمل أو قصة.
ب. استخدام الصور والأصوات	تصور بصري له معنى، اشتقاق كلمة تُعبر عن مجموعة كلمات، الكلمات المفتاحية، استدلال الأصوات المخزنة في الذاكرة
ج. المراجعة الجيدة	تدوير المعلومة وتكرارها حتى تثبت.
د. القيام بأداء حركي	تمثيل المعنى جسدياً، استخدام الأساليب الميكانيكية ككتابة كلمات على كروت وتصنيفها.
2. الإستراتيجيات المعرفية: وتنقسم إلى الفئات التالية:	
أ. الممارسة	التكرار، التدرّب على الصوت والكتابة، التعرّف على الصيغ والتركيب، الممارسة الطبيعية.
ب. استقبال وإرسال المعلومات.	الرؤية الخاطفة تساعد على تحديد الأفكار الرئيسية.
ج. التحليل والاستدلال	استغلال المشترك بين اللغة الهدف واللغة الأم، الاستنباط، تحليل المصطلحات، الترجمة، انتقال الأثر
د. تنسيق المدخلات والمخرجات	تدوين الملاحظات، التلخيص، التركيز على الأجزاء المهمة.
3. الإستراتيجيات التعويضية:	
أ. التخمين	استخدام تلميحات لغوية، وتلميحات أخرى

المصدر كتاب ريبيكا أكسفورد (Oxford, 1996)

جدول رقم (2) إستراتيجيات تعلم اللغة غير المباشرة لتعلم مهارة الاستماع

ثانياً: الإستراتيجيات غير المباشرة: وتنقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسية:	
1. الإستراتيجيات فوق المعرفية: وتنقسم إلى الفئات التالية:	
أ. تركيز عملية التعليم	ربط ما هو جديد بما هو معروف. تركيز الانتباه، تأجيل التكلم والتركيز على الاستماع.
ب. تنظيم وتخطيط التعليم	فهم عملية تعلم اللغة، التنظيم، تحديد الأهداف العامة والخاصة. فهم الغرض من المهمة اللغوية، التخطيط للمهمة اللغوية، البحث عن فرص للممارسة اللغوية.
ج. تقويم التعليم	المراقبة الذاتية والتأكد هل فهمت المعنى أو لا. التقويم الذاتي فكل طالب يُحدد ما فهمه وما لم يفهمه ومقدار ذلك والسبب.
2. الإستراتيجيات الوجدانية (التأثيرية): وتنقسم إلى الفئات التالية:	
أ. خفض مستوى القلق.	الاسترخاء، التفكير ملياً، الموسيقى، الفكاهة.
ب. تشجيع الذات.	العبارات الإيجابية (أنا مستمع جيد)، استخدام اللغة دون خوف، مكافأة الذات وعدم انتظار مكافأة المعلم.
ج. تحديد المستوى الانفعالي	الانتباه لإشارات الجسد، كتابة اليوميات، مناقشة المشاعر مع الآخرين، الاستبيانات.
3. الإستراتيجيات الاجتماعية: وتنقسم إلى الفئات التالية:	
أ. طرح الأسئلة	توضيح، استفسار، طلب تصحيح...
ب. التعاون مع الآخرين	زملاء، وأبناء اللغة الهدف.
ج. التعاون مع الآخرين	الفهم الثقافي للغة الهدف يؤدي إلى فهم أكبر للمسموع. مراعاة أفكار ومشاعر الآخرين وهذا يمكن أن يتم من طريقة حديثة وملائم وجهه.

المصدر كتاب ريبيكا أكسفورد (Oxford, 1996)

وقام الباحث بتصنيف هذه الإستراتيجيات حسب مراحل درس الاستماع في الاستبيان الذي طوّره في بحثه (حمد، 2024) (قيد النشر)، لاستكشاف إستراتيجيات الاستماع المستخدمة لدى متعلمي اللغة العربية في السنة التحضيرية في تركيا، والجدول التالي يوضح التصنيف:

جدول رقم (3) إستراتيجيات تعلم اللغة مهارة الاستماع حسب مراحل الدرس

ما قبل الاستماع	أثناء الاستماع	ما بعد الاستماع
1. استقيّد من عنوان النّصّ	أضغ هدفاً في عقلي عندما أستمع، وذلك حسب توجيهات الأستاذ أو السؤال الذي	ناقش ما استمعت إليه

مع زُملاني للتأكد من فهمي.	سأجيبُ عنه.	المسموع في تخمين ما سأستمعُ له.	2
أبدي رأيي في النصّ المسموع في نهاية الدرس وأقدمُ حلولاً وأفكاراً.	أحاولُ الاستفادة من الصور المرفقة بالاستماع أو الفيديو وملامح الجسد حتى أزيد من فهمي للنصّ.	أقرأ الأسئلة المرفقة بالنصّ -إن وجدت- وأستنتج منها الكلمات الأساسية التي سيحدث عنها نصّ الاستماع.	3
أخصّ النصّ المسموع في فقرة مكتوبة أو منطوقة لتثبيت المعلومات.	أعتمدُ على السياق وتلميحاته في فهم ما أستمعُ له.	أوظفُ معرفتي السابقة عن موضوع النصّ لأفهمه بشكل أفضل.	4
	عندما لا أفهم ما أستمعُ له أحاولُ التخمين.		5
	عندما أقدّر التركيز أثناء الاستماع أعودُ ومتابعة الاستماع.		6
	أستخدمُ اللغة الأم في الكتابة لتحقيق عنصر السرعة في تدوين الملاحظات.		7
	أستخدمُ الرموز والإشارات الدالة على كلمات أو أفكار على سبيل الاختصار الكتابي والسرعة.		8
	أسجلُ ملاحظاتي أثناء الاستماع لتساعدني على فهم ما سمعتهُ.		9
	أصنّفُ المعلومات في جدول أثناء الاستماع لربط المعلومة بصاحبها ومكانها.		10
	أدونُ المعلومات على دفعتي بشكل متسلسلٍ. وأتركُ سطرًا فارغًا في حال لم أستطع تدوين فكرة ما، ليتوونها عند الاستماع مرّة ثانية.		11
	أدونُ أسماء الأشخاص والبلدان والأرقام الواردة في الاستماع لأنها مهمة.		12
	أركّزُ على ظروف الزمان والمكان والتكرار لأهميتها في فهم المسموع.		13
	لا أهتمُّ بالأسئلة المطروحة في داخل النصّ المسموع بقدر اهتمامي بالجاب.		14
	أهتّمُ بالمعلومات الواردة بعد حروف الجرّ، وحروف التعليل.		15
	أضعُ هدفًا في عقلي عندما أستمعُ وذلك حسب توجيهات الأستاذ أو السؤال الذي سأجيبُ عنه.		16
	أحاولُ الاستفادة من الصور المرفقة بالاستماع أو الفيديو وملامح الجسد حتى أزيد من فهمي للنصّ.		17
	أعتمدُ على السياق وتلميحاته في فهم ما أستمعُ له.		

2.8 إستراتيجيات تعلم اللغة وتعليم مهارة الاستماع:

الاستماع الناجح هو الذي يستخدم فيه المتعلمون إستراتيجيات تعلم اللغة المناسبة، وهذا ما توصلت إليه كثير من الدراسات والأبحاث التي أشرنا لها سابقاً. ولذلك بدأ الباحثون في التفكير بطريقة لزيادة وعي المتعلمين بهذه الإستراتيجيات، وكيفية تدريبهم عليها. وقد أشارت أكسفورد (1996، 183) في نهاية كتابها إلى مجموعة من النماذج التي تشجع على استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة، وكيفية تدريب المتعلمين عليها. وهذه النماذج بعضها كان يُقدّم تدريباً صريحاً على استخدام إستراتيجيات التعلم وبعضها ضمناً. وتتصح أكسفورد بجمع المعلم بين النوعين. (أكسفورد، 1996، 198). ومن النماذج التي صمّمت لزيادة الوعي بعملية الاستماع ويركّز فيها على مراحل درس الاستماع -كما في تصوّرنا المقترح- نموذج (Vandergrift, 2004) وهو نموذج تدريسيّ يعتمد على العمليات ما وراء المعرفة (التخطيط والمراقبة والتقييم وحلّ المشكلات). ويهدف إلى زيادة وعي المتعلمين بعملية الاستماع وتمكينهم من اتخاذ الخطوات اللازمة لتحقيق فهم المسموع. ويتكون من خمس مراحل:

- 1) الاستماع المسبق. التخطيط / التنبؤ وفي هذه المرحلة يتنبأ الطلاب بما سيستمعون له، بعد تعريفهم بموضوع النص.
- 2) مرحلة التحقق الأولى من الاستماع، وهذه المرحلة تتضمن عدة عمليات وهي رصد وتقييم ومراقبة وتخطيط، ففي البداية يتحقّق الطلاب من فرضياتهم ومعلوماتهم التي تتنبأ بها مسبقاً، ثم يفارنون معلوماتهم مع زملائهم ويعللوا، ثم يُحددوا ما يحتاجون إليه ليركّزوا عليه.
- 3) مرحلة التحقق الثانية من الاستماع، وهذه المرحلة تتضمن العمليات التالية: مراقبة وتقييم وحلّ المشكلات، وفي هذه المرحلة يقوم الطالب بالتحقق من النقاط الخلافية في المرحلة السابقة، ويجري التصحيحات اللازمة، ويكتب تفاصيل جديدة، وفي هذه المرحلة تتم مناقشة جماعية للمسموع للحصول على فهم أعمق.
- 4) مرحلة التحقق النهائية من الاستماع. وتتضمن العمليات التالية: الرصد وحلّ المشكلات. وفي هذه المرحلة يستمع الطلاب إلى النص مرة أخرى للتأكد من المعلومات المفقودة.
- 5) مرحلة ما بعد الاستماع: التأمل والتفكير.

فهذا النموذج يركّز على مراحل تدريس مهارة الاستماع، وما يرتبط بها من عمليات ما وراء معرفية مختلفة. واعتمد في تصميم هذا النموذج على الوظيفتين الأساسيتين لما وراء المعرفة في عملية التعلم، وهي الوعي الذاتي بالمعرفة، والإدارة والتحكم في المعرفة. ولتحقيق هاتين الوظيفتين وزيادة الوعي ما وراء المعرفة في عملية الاستماع، قام بتقسيم ما وراء المعرفة إلى ثلاث مكونات رئيسية (معرفة ما وراء المعرفة، خبرة ما وراء المعرفة، استخدام الإستراتيجيات). (مناصرة، 2019، 464-467).

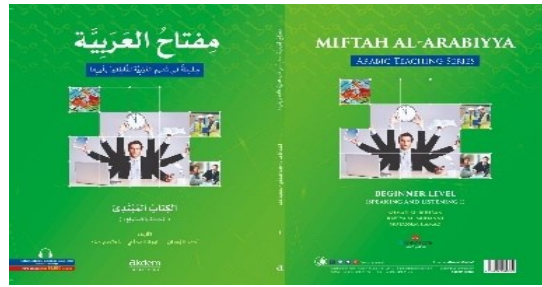
3 تصوّر المقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات الاستماع:

سيقوم الباحث بتقديم تصوّر مقترح لكيفية تقديم إستراتيجيات تعلم الاستماع، وتدريب المتعلمين عليها من خلال درس مختار من سلسلة مفتاح العربية

لِللَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا، مِنْ كِتَابِ الْمَحَادَثَةِ وَالِاسْتِمَاعِ الْمَسْتَوَى (A1)، وَالدَّرْسِ الْمَخْتَارِ بِعَنْوَانِ: الْأُسْرَةَ (أَقْرَابِي).

يَمْرُ دَرَسِ الْإِسْتِمَاعِ عَادَةً بِثَلَاثَةِ مَرَاهِلٍ هِيَ:

1. ما قبل الاستماع: وتهدف إلى تهيئة المتعلم للدرس من خلال تعريفه بموضوع الدرس، والوقوف على المعرفة السابقة لديه عن موضوع الدرس، إضافة إلى تقديم المفردات الجديدة ذات العلاقة بموضوع الدرس.
2. مرحلة أثناء الاستماع: وهي المرحلة المستهدفة في تصورنا المقترح لتدريب المتعلمين على إستراتيجيات تعلم الاستماع، وتشمل هذه المرحلة:
 - أ. الاستماع بهدف الفهم العام للتصميم المسموع.
 - ب. الاستماع بهدف الحصول على معلومات تفصيلية (الفهم الدقيق).
3. مرحلة ما بعد الاستماع: وهي مرحلة التقييم والتفعيل لما اكتسبه المتعلم في المرحلة السابقة.



عنوان الدرس أسرتي الكبيرة

1. اكتب اسم الشخص الذي يتحدث في الفيديو.

2. اكتب اسم الشخص الذي يتحدث في الفيديو.

3. اكتب اسم الشخص الذي يتحدث في الفيديو.

4. اكتب اسم الشخص الذي يتحدث في الفيديو.

1. هل تعيش مع جدهم وجدهم؟

2. كم غداً جدهم وجدهم؟

3. كم غداً جدهم وجدهم؟

4. كم غداً جدهم وجدهم؟

1. جدهم

2. جدهم

3. جدهم

4. جدهم

3.1 خطوات تقديم إستراتيجيات تعلم مهارة الاستماع والتدريب عليها:

1. لا بُدَّ للمعلم قبل تقديم درس الاستماع وتدريب المتعلمين على إستراتيجيات تعلم الاستماع من توضيح بعض الأمور المتعلقة بدرس الاستماع، وهذه التوضيحات يكررها المعلم حتى يفهمها المتعلمون، ومن الدروس الأولى في المستويات المبتدئة، ويمكن للمعلم أن يلجأ إلى ترجمتها إلى لغة المتعلمين، لأننا يجب أن نشعر الطالب أن الصعوبة التي يشعر بها، أو يخاف منها، هي طبيعية ويمكن التغلب عليها، ومنها:
 - الاستماع الطبيعي هو لمرة واحدة فقط، ويجب عليك أن تكون مركزاً ومنتبهاً إذا أردت أن تفهم وتحصل على المعلومات المفيدة كما في الاستماع لخطبة الجمعة والمحاضرات الأكاديمية، ولا يوجد تكرار كما في الدروس أو الامتحانات، لذلك يجب أن تطوّر من مهاراتك في الاستماع حتى تصل لهذه المرحلة.

- الصعوبة التي تشعر بها في الاستماع هي أمر طبيعي، وموجود في كل اللغات، وحتى في لغتك الأم.
- ليس كل ما تسمع له في النص مهماً.
- المعلومات التي يمكن أن تحصل عليها في الاستماع الأول قليلة، لكن إذا عرفت كيف تسمع، ستطور من نسبة التقاطك، وتحصيلك للمعلومات.
- اجعل هدفك من الاستماع الفهم والتقاط أكبر قدر من المعلومات، ولا تُفكر في الإجابة عن أسئلة الاستماع، أو كأنك في اختبار، فلو فعلت هذا وطورت من إستراتيجيات تعلمك ستصل إلى مرحلة تسمع لمرة واحدة وتجيب على كل الأسئلة بسهولة ويُسر دون قراءتك للأسئلة مسبقاً.

2. أيها المعلم بعد دخولك لدرسك والانتهاؤ من مرحلة ما قبل الاستماع التي مهدت لدرسك فيها وقمت المفردات الجديدة، ستنتقل بالمتعلمين إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الاستماع للنص، وهي مرحلة في غاية الأهمية، لذلك قبل قيامك باتباع خطوات التدريس لا بُد لك من التفكير بتعليم الطلبة كيف يستمعون جيداً، وتدريبهم ولفت انتباههم إلى إستراتيجيات في غاية الأهمية ليحققوا أهدافهم وليتجاوزوا الصعوبات التي يمكن أن يُعانون منها في دروس الاستماع. وحتى تكون نتيجة التدريب مثيرة وذات فائدة كبيرة قم بالسير مع المتعلمين وفق الخطوات المقترحة التالية:

(1) أخبر الطلاب أننا الآن سنستمع لنص يتكلم عن الأسرة لمرة واحدة فقط، لأن الاستماع الطبيعي مرة واحدة فقط (سيتمل الطلاب ويتكلموا كيف هذا؟ نحن لا نستطيع ذلك في لغتنا.... اتركهم، وقل لهم هذا هو الاستماع الطبيعي)، ويجب عليكم أن تُسجلوا في دفاتركم كل ما تستطيعون من معلومات استمعتم لها في هذا النص، وسأسألكم عنها بعد الاستماع، لأرى من منكم يجمع أكبر قدر من المعلومات. وهنا لا تسمح للطلاب بالإطلاع على أسئلة الدرس لأن لدي أهداف أخرى وهي تقديم إستراتيجيات تعلم الاستماع.

(2) بعد إسماع الطلبة للمرة الأولى، تجول بين الطلبة وانظر إلى دفاترهم، وإلى كمية المعلومات التي سجلوها وجمعوها. فستلاحظ فارقاً كبيرة بين المتعلمين، لكن الأغلبية لم تستطع أن تسجل أية معلومات بحجة السرعة، وعدم الفهم، وحجج أخرى، وبعضهم سجل كلمات لكنها ليست مفيدة، وقليل جداً من استطاع تسجيل بعض المعلومات. ثم وجه لهم بعض الأسئلة عن نص الاستماع:

- أ- من أين نور؟
- ب- كم شخصاً في أسرة نور؟
- ت- هل أسرة نور صغيرة؟
- ث- ماذا تدرس نور؟

ستلاحظ أن كثيراً من المتعلمين لا يمكن إجابات عن هذه الأسئلة لأنه لا يملك إستراتيجيات التعلم.

(3) ننقل الآن بعد شعور الطلبة بصعوبة الاستماع، إلى تقديم إستراتيجيات تعلم الاستماع التي سنتقلهم من الشعور بالصدمة إلى الشعور بالفرح والسعادة بعد تطبيقها. فنقول للطلبة: طلابي الأجزاء هناك مجموعة من الإستراتيجيات التي يجب أن تستخدمها دائماً عندما تسمع، وهذه الإستراتيجيات ستساعدكم في فهم الاستماع، وفي الإجابة عن الأسئلة، وفي النجاح في الاختبارات، وحتى في التقاط أكبر قدر من المعلومات من الاستماع لمرة واحدة. ومن هذه الإستراتيجيات:

أ- عندما تسمع لا تكتب جملة، اكتب كلمة أو تركيب فقط. مثال:

الكلمة المهمة	الجملة المسموعة
معتصم	اسمي معتصم.
سورية	جنسيتي سورية
40	عمري 40 سنة.
إسطنبول	اسكن في مدينة إسطنبول
السباحة	هوايتي السباحة

- ب- يمكن أن تكتب بحروف لغتك، والتلفظ العربي من أجل السرعة. مثال: السباحة = asbaha
- ت- حاول استخدام أي اختصار تعرفه للتعبير عن كلمة تعرفها. مثال: ليرة تركية = tl
- ث- أسماء الأشخاص والأماكن والأرقام في الاستماع دائماً مهمة. (أحمد، فاطمة، حلب، 40، ...)
- ج- سجل المعلومات على دفترك مرتبة حسب ورودها في النص المسموع، وإذا استمعت لمعلومة ولم تستطع تسجيلها اترك مكانها فارغاً حتى تملأه عند تكرار الاستماع. فعند تكرار الاستماع تنظر إلى المعلومات نفسها التي كتبتها، فتأكد منها وتملأ الفراغ الذي لم تستطع كتابته في الاستماع الأول.

مثال: معتصم

سورية

.....

إسطنبول

.....

- ح- التصنيف: يا طالب إذا كان في النص المسموع أكثر من شخصية، اصنع جدولاً مباشرة حتى ترتب المعلومات فيه ولا تقع في الخطأ في نسبة المعلومة لغير صاحبها. مثال: في درس العائلة هناك أكثر من شخص.

الأب	الأم	العم	العمة	الخال	الخالة
أحمد طبيب 70	فاطمة ربة بيت 67	محمد مهندس	زينب ولدان		

- خ- الكلمات التي تأتي بعد حروف الجر مهمة. مثال: أدرسُ في جامعة مرمرية / أسكن في أنقرة.
- (4) ما سبق بعض الإستراتيجيات المناسبة للمتعلّمين في المستوى المبتدئ، بعد أن نتأكد من فهم الطلاب لها، نطلب من الطلاب الاستعداد للاستماع مرّة ثانية للنص، وتطبيق هذه الإستراتيجيات على دفترهم.
- (5) بعد الاستماع للنص مرّة ثانية نتجوّل في الصّف وننظر من استطاع تطبيق هذه الإستراتيجيات، وسلاحظ أن نسبة كبيرة فعلاً استطاعت ذلك، وجمعت معلومات كثيرة من النص المسموع بواسطتها، لكن هناك من المتعلمين لم يستطع تطبيق كل الإستراتيجيات.
- (6) تنتقل إلى خطوة التطبيق الجماعي مع المعلم للإستراتيجيات لتثبيتها لدى المتعلمين من خلال النص الذي استمعوا لهو (أسرتي الكبيرة) ونقوم بالاستماع للنص جملة جملة ثم اختيار الإستراتيجية المناسبة وتطبيقها معهم وتثبيتها على السبورة.

النص المسموع:

نور من أسرة كبيرة. هي من الجمهورية التونسية. عمرها عشرون سنة. هي تدرس في كُليّة الطب منذ سنتين. تسكن مع صديقاتها في السكن الجامعي. أسرتها تسكن في تونس. عندها أربعة أخوة وثلاث أخوات. يسكن جدّها وجدتها معهم في البيت. جدّها اسمه سليمان. هو مُتقاعد. عمره خمس وسبعون سنة. وجدتها اسمها فاطمة. عمرها اثنان وسبعون سنة. نور عندها ثلاثة أعمام. هم سمير وجمال وهشام. سمير متزوّج وعنده ولد وبنت. وجمال أعزب. هو طالب في الجامعة في كُليّة الآداب. عمّها هشام متزوّج. وعنده توأم. وزوجته مُعلّمة فيزياء. نور عندها خالان اثنان. خالها الكبير سائق سيارّة أجرة والأخر محاسب في مطعم.

تطبيق الإستراتيجيات:

أسرة نور

ترتيب الجمل	الجملة المسموعة	الكلمة المهمة	الاختصار					
1	نور من أسرة كبيرة	كبيرة						
2	هي من الجمهورية التونسية	تونس						
3	عمرها عشرون سنة		20					
4	هي تدرس في كُليّة الطب منذ سنتين	طب	2					
5	تسكن مع صديقاتها في السكن الجامعي.	صديقاتها سكن الجامعة						
6	أسرتها تسكن في تونس	تونس						
7	عندها أربعة أخوة وثلاث أخوات	أخ أخت	4 3					
9	يسكن جدّها وجدتها معهم في البيت	البيت						
ترتيب الجمل	الجملة المسموعة	جدتها	جدها	عم 1	عم 2	عم 3	خال 1	خال 2
10	جدّها اسمه سليمان.	فاطمة	سليمان	سمير	جمال	هشام	الكبير	محاسب
11	هو مُتقاعد	72	متقاعد	متزوّج ولد وبنت	أعزب الآداب	متزوّج توأم فيزياء	سائق	مطعم
12	عمره خمس وسبعون سنة.							
13	وجدتها اسمها فاطمة.							
14	عمرها اثنان وسبعون سنة							
15	. نور عندها ثلاثة أعمام.							
16	هم سمير وجمال وهشام.							
17	سمير متزوّج وعنده ولد وبنت							
18	وجمال أعزب							
19	. هو طالب في الجامعة في كُليّة الآداب.							
20	عمّها هشام متزوّج							
21	وعنده توأم.							
22	وزوجته مُعلّمة فيزياء							
23	نور عندها خالان اثنان.							
24	خالها الكبير سائق سيارّة أجرة							
25	والأخر محاسب في مطعم							

- (7) بعد الانتهاء من الاستماع للنص مع الطلاب جملة جملة، وتثبيت الإستراتيجيات المقدمة، نكون قد تأكدنا من فهم المتعلمين للنص المسموع وإستراتيجيات الاستماع المقدّمة لهم، ثم بعد ذلك نطلب من الطلاب فتح الكتاب على الصفحة ص47 وقرأة أسئلة النص المسموع والإجابة عليها من خلال الجداول السابقة، وبعد انتهائهم من الإجابات على الأسئلة نوجه لهم السؤال التالي: هل هناك سؤال لم نعتز على إجابته بين المعلومات التي حصلنا عليها من خلال الإستراتيجيات؟ وغالباً الجواب: لا. ثم نطلب من المتعلمين أن يتحدثوا لنا عن أسرة نور.

(8) يُفضّل تكرار الخطوات السابقة في أكثر من درس حتى التأكّد من اكتساب المتعلمين لإستراتيجيات الاستماع المناسبة لهم، ثم بعد ذلك ينتقل المدرس إلى الاستماع مباشرة مع تنبيه الطلاب إلى توظيف الإستراتيجيات، وكل درس يُمكن أن يدرّبهم على إستراتيجية جديدة تناسب مستواهم ويتطلبها موضوع الدّرس.

4 النتائج والتوصيات:

هدف هذا البحث إلى تقديم تصوّر مقترح لكيفية تدريب المتعلمين على إستراتيجيات تعلّم الاستماع من المستويات المبتدئة، مما يُساهم في تخفيف الصعوبات التي تعترضهم في دروس الاستماع، وتنمية مهارات فهم المسموع لديهم. وقد توصلّ البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات:

- فهم المسموع يُساهم في النجاح الأكاديمي.
- مهارات الاستماع لا تتطوّر من تلقاء نفسها بل تحتاج إلى إستراتيجيات مُحددة وتدريب المتعلمين عليها.
- يجب على المتعلمين تحقيق وعي قوي بالإستراتيجيات التي يستخدمونها أثناء عملية الاستماع، ليحققوا أهدافهم من درس الاستماع.
- كثير من العوامل تؤثر في درجة استخدام إستراتيجيات الاستماع ولذلك يجب على المعلم أخذها بعين الاعتبار في عملية التدريب.
- المعلم غير الخبير بتعليم العربية للناطقين بغيرها، وغير المطلّع على إستراتيجيات تعليم اللغات هو السبب الأهم في ضعف المتعلمين.
- إستراتيجيات تعلم اللغة بشكل عام، وتعلّم الاستماع بشكل خاص هي مفاتيح التعلّم الناجح.
- إستراتيجيات تعلّم الاستماع هي أفضل وسيلة لعلاج مشكلات الطلاب في تعلّم الاستماع، ومشكلات المعلمين في تعليم الاستماع.

ويوصي البحث بـ:

- عقد ورشات تدريبية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها حول إستراتيجيات تعلّم اللغة، لزيادة وعيهم بها وبكيفية توظيفها.
- ضرورة تدريب المتعلمين على كيفية استخدام إستراتيجيات تعلّم اللغة في كلّ المهارات.
- تقديم تصورات مقترحة لبرامج تدريب على استخدام إستراتيجيات تعلم اللغة في كلّ المهارات ولكل المستويات التعليمية.
- إجراء مزيد من الدراسات تستهدف إستراتيجيات تعلّم اللغة العربية كلغة أجنبية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المراجع بالعربية

- اسماعيل، سجاد، ولنكرودي، عبد العلي آل بويه. (2022). دراسة مستوى استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لفهم النص المسموع لدى متعلمي اللغة العربية في الجامعات الحكومية الإيرانية. مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، السنة السادسة، العدد 12، 163-182.
- أكسفورد، ربيكا. (1996). استراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة السيد محمد دعور. مكتبة الأنجلو المصرية.
- أونجو، مصطفى. (2016). (16-18 يناير). توقعات طلاب السنة التحضيرية من تعلم اللغة العربية (كلية الإلهيات بجامعة دجلة أنموذجاً). المؤتمر الدولي الثاني لتطوير اللغة العربية للناطقين بغيرها. (تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية - الواقع وآليات التطوير).
- عبد الجواد، داليا. (2022). التّحديات التي يواجهها الطالب في تنمية مهارة الاستماع، والتغلب عليها (في تعليم العربية للناطقين بغيرها). مجلة شرفيات، العدد 40، 51-65.
- العبدان، عبد الرحمن عبد العزيز، والدويش، راشد عبد الرحمن. (1998). استراتيجيات تعلم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية. مجلة جامعة أم القرى، السنة الحادية عشر، العدد 17، 170-219.
- براون، هـ. دوجلاس. (1994). أسس تعلم اللغة وتعليمها. ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.
- براون، هـ. دوجلاس. (1994). مبادئ تعلم وتعليم اللغة. ترجمة إبراهيم بن حمد العقيد، وعبد بن عبد الله الشمري. الناشر: مكتب التربية لدول الخليج.
- بني عيسى، محمد عصري محمد. (2017). استراتيجيات فهم المسموع لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك. {رسالة ماجستير} جامعة اليرموك، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
- بونجمة، محمد. (2013، مايو 7-10). تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مناهج تدريس مهارة الاستماع بين النظرية والتطبيق {عرض الورقة}. المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي.
- التنقاري، صالح محبوب محمد، وعمر، زكريا. (2016). استراتيجيات تعلم مهارة الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية (الدارس الماليزي نموذجاً). مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد 3، السنة 7، 122-141.
- الدياب، أحمد. (2012). المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات. معهد العلوم التربوية، قسم اللغة العربية. {رسالة ماجستير} جامعة غازي، أنقرة.
- دوغان، يوسف، وأيدن، طاهر خان. (2013). المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا. جامعة جمهورية، مجلة كلية الإلهيات. مجلد: XVII، العدد 1، ص 33-51.
- حمد، معتصم محمد. استراتيجيات التعلم الخاصة بمهارة الاستماع لدى متعلمي العربية في السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية في تركيا. (قيد النشر).
- الحوامدة، محمد، والحوالدة، محمد. (2021). استراتيجيات الوعي ما وراء المعرفي الأكثر استخداماً في فهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 17، عدد 2، 169-183.
- الخولي، كريم فاروق. (2011). مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها وطرق حلها. مجلة كلية الشريعة، جامعة سلجوق، تركيا، العدد 32، 201-185.
- الحوالدة، محمد علي. (2015). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في جامعة اليرموك وعلاقتها بمتغيري التخصص والجنس. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 11، عدد 2، 169-186.
- الساهلي، مريم. (2020). الاستماع: ماهيته واستراتيجيات تدريسه للناطقين بغير العربية، المستوى المتقدم نموذجاً. مجلة الناطقين بغير اللغة العربية، المجلد الثالث - العدد 7، ص 53-69.
- سعيد، توفيق إسماعيل، وفاندينج، أمير تانونج ساك، وشهريز سعد، محمد صبري. (2019). استراتيجيات تعلم اللغة العربية وأثرها في مستوى الاهتمام باللغة العربية لدى طلبة كلية الدراسات الإسلامية بجامعة الأمير (سونكلا نكرين) شطر فطاني بدولة تايلاند. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، العدد 51، 20-31.
- السنافي، بهجة حسن علي. (2023). استراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. كلية التربية بأسبوط، المجلة العلمية، المجلد 39، أبريل، العدد 4، 81-102.
- الشرقاوي، إبراهيم علي، ومحمود. (2020). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى الطلاب الناطقين باللغة الإنجليزية (دراسة تطبيقية). مجلة البحث العلمي في الآداب. الجزء الثالث (اللغات وأدابها)، 296-348.
- الصالح، ساجد خليف. (2016). صعوبات تعلم مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طلبة السنة التحضيرية في كليات الشريعة. (طالاب كليات العلوم الإسلامية بجامعة كاتب جلبي في إزمير نموذجاً، ميزان الحق، مجلة العلوم الإسلامية، العدد 3، ص 125-151.
- فارسي، بهنام، وبازيار، رسول. (2023). استراتيجيات تعلم اللغة العربية لدى طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة يزد. مجلة دراسات في تعليم اللغة

العربية وتعلمها، السنة السابعة، العدد 13، ص 11-38.

مناصرة، محمد أحمد مهاوش. (2019). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الاستماع للمتعلمين باللغة الإنجليزية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 10، عدد 2، ج 1، إبريل، 456-493.

المحتي، راوية. (2014). برنامج مقترح لتدريس استراتيجيات تعلم مهارة الاستماع لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية في المستوى المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، المعهد العالي للغات.

ريتشاردز، جاك سي، وآخرون. (2007). معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة: رشدي أحمد طعيمة، ومحمود فهمي حجازي، ط1. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون، مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان.

الرهبان، أحمد، وآخرون. (2022). دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: تجارب في الميدان. ط3. إسطنبول: دار أكرم.

زاده، عيسى منقي، و بور ، فهيمة غلامي. (2016). إستراتيجيات مهارة الاستماع ومدى امتلاك طلاب اللغة العربية وآدابها لها في مرحلة البكالوريوس. مجلة اللغة العربية وآدابها، السنة 12/ العدد3. 520-546.

المراجع الأجنبية

- Abdelkader, Mahmoud Helal. (2023). The effect of using language learning strategies in teaching Arabic on the development of some language skills of primary school students. *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS)*, Vol. 7, Issue 16, pp. 121–103.
- Abraham, Roberta G., & Vann, Roberta J. (1996). Using task products to assess second language learning processes. *Applied Language Learning*, Vol. 7, No. 1, pp. 61–89.
- Alhaysony, Maha. (2017). Language learning strategies use by Saudi EFL students: The effect of duration of English language study and gender. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 7, No. 1, pp. 18–28.
- Al-Rohili, Mohammad Awad. (2024). An exploration of language learning strategies by non-native Arabic speakers: Identifying effective approaches. *Pak. J. Life Soc. Sci.*, 22(1), pp. 339–356.
- Abdul Ghani, Kamarulzaman, Mahfuz, Mohammad Shiham, Md. Saad, Abdul Jamir & Yusoff, Nik Mohd Rahimi Nik. (2014). Relationship between the usage of language learning strategies and the level of proficiency in learning Arabic Ab Initio. *Asian Social Science*, Vol. 10, No. 9.
- Afyuddin, Moh Sholeh, and Ma'arif, M. Syamsul. (2023). Istima' (Listening) learning strategy used by Arabic education students. *AL-IRFAN: Journal of Arabic Literature and Islamic Studies*, Vol. 6, No. 1, March 2023, pp. 138–166.
- Cohen, Andrew D. (1996). Verbal reports as a source of insights into second language learner strategies. *Applied Language Learning*, Vol. 7, Nos. 1 & 2, pp. 5–24.
- lkhafai, Hussein M. (2008). An exploration of listening strategies: A descriptive study of Arabic learners. *Al-'Arabiyya*, Vol. 40/41 (2007-2008), pp. 71–86. Georgetown University Press.
- Khalil, Aziz. (2003). Assessment of the use of language learning strategies of American learners of Arabic as a foreign language. *Al-'Arabiyya*, Georgetown University Press, Vol. 36.
- O'Malley, J.M., and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. London: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, No. 38, pp. 109–126.
- Sari, Ranita, Hasibuan, Rennu, Fitri, Titi, and At-Tamimi, Rafid Sibah. (2024). Exploring the Arabic learning strategies at senior high school. *IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application)*, Vol. 7, No. 1, April 2024, pp. 39–50.

Kaynakça

- Abd el-Cevad, Dalia. (2022). Et-Tahaddiyatu elleti yuwajihu et-Talibu fi Tanmiyati Maharat il-Istima', ve'l-Tagallubu Aleyha (fi Ta'limi al-Arabiyyati li'n-Natikina bi Gayriha). Mecellatu Şarkiyat, sayısı 40, 51-65.
- Abdul Ghani, Kamarulzaman, Mahfuz, Mohammad Shiham, Md. Saad, Abdul Jamir & Yusoff, Nik Mohd Rahimi Nik. (2014). Relationship between the usage of language learning strategies and the level of proficiency in learning Arabic Ab Initio. Asian Social Science, Vol. 10, No. 9.
- Abraham, Roberta G., & Vann, Roberta J. (1996). Using task products to assess second language learning processes. Applied Language Learning, Vol. 7, No. 1, pp. 61-89.
- El-Abdan, Abd ur-Rahman Abd il-Aziz ve Ed-Dweish, Rashid Abd ar-Rahman, (1998). "İstratijiyat Ta'allum al-Lughah al-'Arabiyyah Bi-Wasfiha Lughah Thaniyyah." Mecallatu Jami'at Um al-Qura bis-Suudiya, Sene 11, Sayı 17.
- Afyuddin, Moh Sholeh, and Ma'arif, M. Syamsul. (2023). Istima' (Listening) learning strategy used by Arabic education students. AL-IRFAN: Journal of Arabic Literature and Islamic Studies, Vol. 6, No. 1, March 2023, pp. 138-166.
- Abdelkader, Mahmoud Helal. (2023). The effect of using language learning strategies in teaching Arabic on the development of some language skills of primary school students. Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS), Vol. 7, Issue 16, pp. 121-103.
- Beni İsa, Muhammed Asri Muhammed. (2017). İstratijiyetül Fahm il-Mesmu' leda at-Talebat il-Maleziyyin fi Camiiat'il-Yarmouk. {risaletu majester} kulliyetu tut-tarbiya.
- Brown, H. Douglas. Mabadi' Ta'allum wa Ta'lim al-Lughah, Çeviri: İbrahim bin Hamad al-Aqid ve Ayd bin Abdullah al-Shammari. (Yayınevi: Maktab al-Tarbiyyah li-Duwal al-Khalij, 1994).
- Brown, H. Douglas. Usus Ta'allum al-Lughah wa Ta'limiha, Çeviri: Abdu al-Rajhi ve Ali Ali Ahmed Sha'ban. (Beyrut: Dar al-Nahda al- 'Arabiyyah, 1994).
- Bunemce, Muhammed. (2013, Mayıs 7-10). Tadrisu al-Luga'ti'l-Arabiyya li'n-Natikina bi Gayriha, Menahiju Tadrisi Maharat il-Istimai beyn an-Nazariyya ve et-Tatbiq. al- mutamaru El-Düveliy es-Sani li Luga'ti'l-Arabiyya, Dubai.
- Cohen, Andrew D. (1996). Verbal reports as a source of insights into second language learner strategies. Applied Language Learning, Vol. 7, Nos. 1 & 2, pp. 5-24.
- Ed-Diyab, Ahmed. (2012). El-Maşakilu elleti Tuwajihu el-atrak fi Ta'lim il-Luga'ti'l-Arabiyya ve'l-Muqtarahat. mahadu al-Ulum it-Tarbuyati, Kısmu ul-Luga'ti'l-Arabiyya. {risaletu majester} Camiiatu Gazi, Ankara.
- Dogan, Yusuf, ve Aydın, Tahir han. (2013). El-Muşkilatu elleti Tuwajihu Ta'lim al-Luga'ti'l-Arabiyya fi Turkiya. Camiiatu Cumhuriyet, Mecelletu Kulliyeti il-İlahiyat. Cilt: XVII, sayısı 1, s. 33-51.
- Farsi, Behnam, ve Baziyar, Rasul. (2023). İstratijiyatu Taalumi il-Luga'ti'l-Arabiyya leda Tulebati Marhalat el-Bakaloryus bi Camiiati Yazd. Mecelletu Dirasetin fi Taalim il-Luga'ti'l-Arabiyya ve Ta'limiha, es-senetu yedinci, sayısı 13, s. 11-38.
- Hamad, Mu'tasım Muhammed. İstratijiyatu at-Taalumi el-Kassati bi Maharat il-Istima' leda Muta'allimi'l-Arabiyya fi's-Sene tit-Tahdiriya fi Kulliyat il-Ulum il-Islamiyya fi Turkiya. (kayd alnaşr).
- Haysony, Maha. (2017). Language learning strategies use by Saudi EFL students: The effect of duration of English language study and gender. Theory and Practice in Language Studies, Vol. 7, No. 1, pp. 18-28.
- El-Huwamda, Muhammed, ve el-Khuwalda, Muhammed. (2021). İstratijiyetu el-Wa'i ma Wara' il-Ma'rifa el-Aktaru İstihdaman fi Fahmi'l-Mesmu' leda Muta'allimi'l-Luga'ti'l-Arabiyya an-Natikina bi Gayriha. El-Mecelletul Ürdünniyya fi Ulumi tet-Tarbuiyya, Cilt 17, Sayı 2, 169-183.
- Al-khafaifi, Hussein M. (2008). An exploration of listening strategies: A descriptive study of Arabic learners. Al-'Arabiyya, Vol. 40/41 (2007-2008), pp. 71-86. Georgetown University Press.

- El-Khawalda, Muhammed Ali. (2015). *İstratijiyetu Ta'lum il-Luga'ti'l-Arabiyyati leda Talebati el-Maleziyyin fi Camiia'ti'l-Yarmouk ve alakatuha bi Mutagayyirayit-Takhassus ve'l-Cins. El-Mecellatu Ürdünniyya fi Ulum et-Tarbavuyya, Cilt 11, Sayı 2, 169-186.*
- Al-Khuli, Kerim Faruk, (2011). "Müşkiletu Ta'limi al-'Arabiyyati li-Gayri an-Natıqın biha, wa Turuqu Halliha." *Mecallatu Külliyyet il-İlahiyat, Selçuk Üniversitesi. Sayı 32. (185-201).*
- İsmaili, Sajjad, ve Lenkrudi, Abdülali Al-Bueh. (2022). *dirasatu Müstava İstihdami Stratijiyeti ma warail marifati li Fahmi n-Nas'si'l-Mesmu' lada Muta'allimi al-Luga'ti'l-Arabiyya fi'l-Cami'at il-Hukumiyya al-Iraniya. Mecellatu Dirasetin fi Taalim il-Luga'ti'l-Arabiyyati ve Ta'llumiha, senesi 6, sayısı 12, 163-182.*
- Mahmoud, Ibrahim Ali, ve Sharqawi. (2020). *İstratijiyetu Taallumi il-Luga'ti'l-Arabiyya leda at-Tullabi an-Natikina bil-Luga'ti'l-İngliziyya (Dirasetun Tattbiqiya). Mecelletu el-Bahti il-İlmiy fi'l-Adab. Bölüm üçüncü (Lugati ve Edebiyatı), 296-348.*
- Munaser, Muhammed Ahmed Mahawesh. (2019). *etaru İstihdami İstratijiyeti ma Wara' il-Ma'rifa fi Tanmiyati Maharat il-Istima' li'l-Muta'allimina bil-Luga'ti'l-İngliziyya. Mecelletu Camiati Ümmi'l-Kura lil Ulum et-Tarbavuyya ve'l-Nafsiyya, cilt 10, sayısı 2, cilt 1, Nisan, 456-493.*
- El-Muhanni, Rawiya. (2014). *Barnamej Muqtarah li Tadrısı İstratijiyeti taalumi Maharat il-Istima' leda at-Tullabi Gayri'n-Natikina bil-Arabiyya fi'l-Mustawa el-Mutawassit. {risaletu majester gayru manşur}, Camiati dimaşk, el-Mahat el-Aliyy li'l-Lugat.*
- O'Malley, J.M., and Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition.* London: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1999). *Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. Revista Canaria de Estudios Ingleses, No. 38, pp. 109-126.*
- Oxford, Rebecca L. (1996). *İstratijiyetu Taallumi il-Lugati. Tercamatu: as-Seyyid Muhammed Da'dur. Maktabu ul-Anjlo al-Misriyya.*
- oksford, Rebika. (1996). *İstratijiyetu Taallumi il-Lugati. Tercamatu: as-Seyyid Muhammed Da'dur. Maktabu ul-Anjlo al-Misriyya.*
- Öncü, Mustafa. (2016, 16-18 Ocak). *Tawakkuatu Tullabi es-Seneti et-Tahtiriya min Taallumi al-Luga'ti'l-Arabiyya (kulliyet ul-İlahiyat bi-Camii'ati Dicle unmuzacan). Al-mutamaru El-Düveliyu es-Sani li Tattwir il-Luga'ti'l-Arabiyya li'n-Natikina bi Gayriha. (Tadrısı al-Luga'ti'l-Arabiyyati fi Baramiji es-Seneti et-Tahtiriya - El-Vaqi'u ve Elfiyatı et-Tatwiri).*
- Rahimi, Nik Mohd. (2023). *İstratijiyetu Tallum il-Luga'ti'l-İngliziyya ve alakaatuha bi'D-Dafiyati li't-Taalum leda Tilamidh il-Marhalla il-Ibtida'iyya bi Devleti il-Kuveyt. Kulliyetu il-Tarbiya bi Asyut, el-Mecelletu al-İlmiye, cilt 39, Nisan, sayısı 4, 81-102.*
- Richards, Jack C ve Aharun, (2007). *Mu'cemu Longman li taalim il-lughati ve 'ilm il-luga tit-tatbiqi, terciametu: Rüşdi Ahmed Tuime ve Mahmud Fihmi Hicazi, T1 (Lübnan: Maktabatu Lübnan Naşirun, Mısır: Eş-Şarikat ul-Misriyyat ul-'Alemiyya lin-neşri – Longman.*
- Al-Rohili, Mohammad Awad. (2024). *An exploration of language learning strategies by non-native Arabic speakers: Identifying effective approaches. Pak. J. Life Soc. Sci., 22(1), pp. 339-356.*
- Ruhban, Ahmet wa Aharun, (2022). *Dalilun Tatbiqiyyun li-Muallim il-Lughat il-Arabiyya lil-Natıqına bi-Gayriha, Tacarubun fil-maydan T3, İstanbul, Dar Akdam.*
- Salih, Sijad Khalif. (2016). *Su'ubat Taalumi Maharat tit-Tawaşul il-Shafawi fi'l-Luga'ti'l-Arabiyya leda Tullabi's-Sene et-Tahtiriya fi Kulliyati eş-Şeri'a. (Tullabu Külliyyat el-Ulum el-Islamiyya bi Camiati Katib Calabi fi İzmir Namuzacan, Mecelletu al-Ulum il-Islamiyya, sayısı 3, s. 125-151.*
- El-Sahli, Meryem. (2020). *El-Istimau: Mahiyyatuhu ve İstratijiyatu Tadrısıhi li'n-Natikina bi Gayri'l-Arabiyya, el-Mustawa el-Mutaqaddim Namuzacan. Mecelletu an-Natikina bi Gayri'l-Luga'ti'l-Arabiyya, cilt üçüncü - sayısı 7, s. 53-69.*
- Said, Tawfiq İsmail, ve fanding, Amir Tannunj Sak, ve Shahrir Saad, Muhammed Sabri. (2019).

İstratijiyetu Taallum il-Luga'ti'l-Arabiyyati ve ateruha fi Mustawa'l-Ihtimam bil-Luga'ti'l-Arabiyya leda Talebati kulliyetil i'l-Dirasat il-Islamiyya bi Camiati'l-Amir (Sonkla Nkrin) Şıtır Fışanı bi Devleti Tayland. Mecelletu Camiati'l-Kuds il-Maftuha li'l-Buhuth el-İnsaniyya ve'l-İjtima'iyya, sayısı 51, 20-31.

El-Senafi, Bahja Hasan Ali. (2023). İstratijiyetu Tallum il-Luga'ti'l-İngliziyya ve alakaatuha bi'D-Dafiyyati li't-Taalum leda Tilamidh il-Marhalla il-İbtida'iyya bi Devleti il-Kuveyt. Kulliyetu i'l-Tarbiya bi Asyut, el-Mecelletu al-İlmiye, cilt 39, Nisan, sayısı 4, 81-102.

El-Sharqawi, İbrahim Ali, ve Mahmoud. (2020). İstratijiyetu Taallumi il-Luga'ti'l-Arabiyya leda at-Tullabi an-Natikina bil-Luga'ti'l-İngliziyya (Dirasetun Tattbiqiya). Mecelletu el-Bahti il-İlmiy fi'l-Adab. Bölüm üçüncü (Lugati ve Edebiyatı), 296-348.

Sari, Ranita, Hasibuan, Rennı, Fitri, Titi, and At-Tamimi, Rafid Sibah. (2024). Exploring the Arabic learning strategies at senior high school. IJECA (International Journal of Education and Curriculum Application), Vol. 7, No. 1, April 2024, pp. 39-50.

At-Tanqari, Saleh Mahjub Muhammad ve Omar Zakariya. "İstratijiyatu Ta'allumi Maharat il-İstima'i lada Darisi al-'Arabiyyah bi-Wasfiha Lugatan Thaniyyah: ad-Daris al-Maliyyiyyu Namudajan," Mecallatu ad-Dirasat il-Lughawiyyati wa al-Adabiyyah, Sayı 3 (2016/7). (122-141).

Zade, İsa Mu'taqqi, ve Bur, Fahima Ghulami. (2016). İstratejiler Maharat il-İstima' ve Mida İmtihak Talabat il-Luga'ti'l-Arabiyya ve Edebiyya laha fi Marhalat el-Bakaloryus. Mecelle-i Luga'ti'l-Arabiyya ve Edebiyya, senesi 12/ sayısı 3, 520-546.

كلمة عِشَاءَ فِي قَوْلِهِ تَعَالَى: وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ (دراسة موضوعية دلالية)

ملخص

تناول هذا البحث الكشف عن معنى مفردة واحدة من مفردات القرآن الكريم وهي مفردة "عِشَاءَ" في قوله تعالى: وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ [يوسف: 16] مبيّناً دور هذه المفردة في إيضاح المعنى وارتباطها بسياقها الذي وردت فيه وكيف أنه لا يمكن لمفردة أخرى أن تحل محلها مؤدية الدور ذاته. تكوّن هذا البحث من مقدمة وثلاثة مطالب رئيسية: المقدمة: عُرضت فيها مشكلة البحث وأهداف البحث وأسباب اختيار البحث وأهمية البحث ومنهجه وهيكلته. المطلب الأول: تناول دراسة كلمة عِشَاءَ لغوياً وبيان معانيها من خلال معاجم اللغة وبيان الفوارق بين هذه المعاني. المطلب الثاني: خُصّصَ لمناقشة الرأي الأول الذي يرى أن كلمة عِشَاءَ من العشو وهي المرض الذي يصيب العين. المطلب الثالث: خُصّصَ لمناقشة الرأي الثاني الذي يرى أن كلمة عِشَاءَ دالة على الزمن، ثم عُرضَ في ختام البحث أهم النتائج التي تمَّ التَّوصُّلُ إليها. وكان من أهمها أن للجذر (عشو) معانٍ كثيرة وأن المفسرين اعتمدوا على هذه المعاني في تفسير قوله تعالى وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، علم الدلالة، القرآن الكريم، سورة يوسف، عِشَاءَ.

28. Kur'an'da Geçen 'İşâ Kelimesi Üzerine Semantik Bir İnceleme'**Hasan CESİM² & Emrullah TANIR³**

APA: Cesim, H. & Tanır, E. (2024). *دراسة موضوعية دلالية) كلمة عشاء في قوله تعالى: وَجَاءَ وَ أَبَاهُمْ عَشَاءً يَتَّكُونَ*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 538-548. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539294>

Öz

İslamî metinlerde kelimelerin anlamlarının derinlemesine incelenmesi, sadece dilbilimsel bir çözümleme yapmakla kalmaz, aynı zamanda bu kelimelerin kültürel, dini ve tarihî bağlamdaki önemini de ortaya koyar. Kur'an-ı Kerim'de geçen kelimeler, Arap dilinin zenginliğini ve ifade gücünü gösteren en önemli kaynaklardan biridir. Her bir kelimenin, ayetlerdeki kullanımına bağlı olarak farklı anlamlar kazanabileceği ve bu anlamların, inananlar için derin bir anlam taşıdığı bilinmektedir. Bu bağlamda, kelimelerin doğru anlaşılması, Kur'an'ın mesajının tam olarak kavranmasında büyük bir önem taşır. Ayrıca, bu kelimelerin anlaşılması, dini metinlerin yorumlanmasında ve uygulanmasında da kritik bir rol oynar. Bu alışma, "عشاء" kelimesinin anlamını detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, kelimenin anlamı ifade etmedeki rolünü, geçtiği ayetteki bağlam ile olan ilişkisini ve ilgili kelimenin görevini başka bir kelimenin yerine getirip getiremeyeceği hususu irdelemektedir. Çalışma, bir giriş ve üç bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve yöntemi gibi metodolojik yapısından bahsedilmektedir. Birinci bölümde, sözlükler aracılığı ile "عشاء" ('işâ) kelimesi lugavî açıdan incelenmekte, bu kelimenin çeşitli anlamları ve bu anlamlar arasındaki farklar ele alınmaktadır. İkinci bölümde, kelimenin "göz hastalığı" anlamına geldiği yönündeki birinci görüş tartışılmaktadır. Üçüncü bölümde ise kelimenin "zaman" anlamına geldiği yönündeki görüş ele alınmaktadır. Sonuç bölümünde ise araştırmada elde edilen bulgular ve varılan sonuçlar sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Arap Dili, Semantik, Kur'an-ı Kerim, Yusuf Suresi, 'İşâ.

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
ıkar atışması: ıkar atışması beyan edilmemiştir.
FİNANSMAN: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve alışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 10
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539294>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
² Öğr. Gör., Gaziantep İslam Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lect., Gaziantep Islamic University of Science and Technology, School of Foreign Languages (Gaziantep, Türkiye), **eposta:** gggghhsan@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5109-1104> **ROR ID:** <https://ror.org/04nvpv675>, **ISNI:** [0000 0004 8004 5654](https://orcid.org/0000-0004-8004-5654)
³ Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belâğatı / Assist. Prof., Amasya University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Amasya, Türkiye), **eposta:** emrullahtanir@hotmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4699-1842> **ROR ID:** <https://ror.org/oosbxoy13>, **ISNI:** [0000 0004 0386 6723](https://orcid.org/0000-0004-0386-6723), **Crossref Funder ID:** [100010724](https://orcid.org/100010724)

A Semantic Analysis of the Term 'Isha' in the Qur'an⁴

Abstract

An in-depth study of the meaning of words in Islamic texts provides not only a linguistic analysis, but also reveals the meaning of these words in the cultural, religious, and historical context. The words of the Qur'an are important sources of the richness and expressiveness of the Arabic language. Each word can take on different meanings depending on how it is used in the verses, and these meanings have deep significance for believers. In this context, the correct understanding of words is crucial to fully grasp the message of the Qur'an. Moreover, understanding these words also plays a crucial role in the interpretation and application of religious texts. This study aims to examine the meaning of the word "عِشَاءَ" in detail. The study examines the role of the word in expressing the meaning, its relationship to the context of the verse in which it occurs, and whether another word can fulfill the role of the word. The study consists of an introduction and three chapters. In the introduction, the methodological structure such as the problem, purpose, significance, and method are mentioned. In the first chapter, the word "عِشَاءَ" ('isha) is examined from a linguistic point of view through dictionaries, and the different meanings and the differences between these meanings are discussed. In the second part, the first view that the word means "eye disease" is discussed. The third section discusses the view that the word means "time". The conclusion section presents the findings and conclusions of the study.

Keywords: Arabic Language, Semantic, Qur'an, Surah Yusuf, 'Isha.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 09.07.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539294>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

مقدمة

الحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، أما بعد:

فقد أنزل الله تعالى القرآن الكريم على نبيّه محمد صلى الله عليه وسلم ليكون معجزة دالة على صدق نبوته إلى يوم القيامة، وجاء القرآن الكريم بلسان عربي مبين، قال تعالى: *يَلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ* [الشعراء: 195]، وإن كل كلمة في القرآن الكريم لها دلالة خاصة بها، بحيث لو أردنا استبدال كلمة بكلمة أخرى لما استطعنا ذلك؛ لأن كل كلمة فيه تعبير عن معنى خاص لا تستطيع كلمة أخرى أن تؤدي هذا المعنى وإن كانت مرادفة لها.

ومن هذه الكلمات كلمة *عِشَاءٌ* في قوله تعالى: *وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* [يوسف: 16]، فهذه الكلمة وفي هذا الموضع أدت دوراً معيّنًا بحيث لو أردنا حذفها لاختلاف معنى الآية، ولو أردنا استبدال كلمة أخرى بها لاختلاف معنى الآية أيضًا وإن كانت الكلمة الأخرى مرادفة لها في المعنى.

ولبيان ذلك كان هذا البحث الذي حمل عنوان "كلمة *عِشَاءٌ* في قوله تعالى: *وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* (دراسة موضوعية دلالية)".

مشكلة البحث:

يتناول هذا البحث دراسة مفردة واحدة من مفردات كتاب الله في موضع واحد، وبيان إعجاز القرآن الكريم ودقته في اختيار ألفاظه، ليجيب عن الأسئلة الآتية:

1 ما معنى *عِشَاءٌ* في قوله تعالى: *وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* ١٦؟

2 ما فائدة هذه الكلمة في هذه الآية؟

3 لماذا اختار الله تعالى هذه المفردة دون غيرها؟

أهداف البحث:

- 1 التعرف إلى التفسير الكلي لهذه الآية من خلال سياقها في السورة بشكل عام، ومن خلال سياق هذه الكلمة في هذه الآية بشكل خاص.
- 2 التعرف على التفسيرات المختلفة التي تناولت هذه المفردة بشكل خاص، ومناقشة هذه التفسيرات بشكل موضوعي وعلمي، وقبول الأوجه المناسبة ومحاولة الرد بالحجة والدليل على الأوجه الغير صحيحة.

أسباب اختيار البحث:

1- رغبة الباحثين في خدمة القرآن الكريم ولو كان بدراسة كلمة واحدة في القرآن الكريم.

2- رغبة الباحثين في تلمس إعجاز القرآن الكريم وتذوق بعض بلاغته من خلال دراسة كلمة واحدة من كلماته.

3- بيان شيء من الإعجاز اللغوي والبلاغي في كلمات القرآن الكريم وتراكيبه.

أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من كونه يعنى بدراسة مفردة من كتاب الله ﷺ لبيان بلاغته ومحاولة تلمس شيء من إعجازه.

هيكلية البحث:

قسمنا البحث إلى مقدمة وثلاثة مطالب: المطلب الأول: *عِشَاءٌ* لغوياً، وجاء هذا المطلب لدراسة كلمة *عِشَاءٌ* في معاجم اللغة للوقوف على المعنى اللغوي الدقيق لهذه الكلمة، والمطلب الثاني: مناقشة الرأي الأول الذي يرى أن كلمة *عِشَاءٌ* من العشو، والمطلب الثالث: مناقشة الرأي الثاني الذي يرى أن كلمة *عِشَاءٌ* دالة على الزمن، وفي الخاتمة تم عرض أهم النتائج.

مناهج البحث العلمي المتبعة في البحث:

- المنهج الاستقرائي: من خلال جمع واستقراء الآراء المختلفة لتفسير قوله تعالى: *وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* ١٦.

- المنهج التحليلي: من خلال الدراسة التحليلية لهذه الآية ومناقشة الآراء المختلفة وقبول الأوجه الحسنة ورد الأوجه غير الصحيحة، ومحاولة ربط دلالة الآية بالسباق العام للسورة.

المطلب الأول: كلمة عِشَاءُ لُغَةً:

قال الفراهيدي: "العشاء، هو أول ظلام الليل" (الفراهيدي، د.ت، ص 188/2)، وزاد ابن فارس أن عشاء الليل هي ظلمته، ومنه يقال: عشوت إلى ناره، وذكر أنه لا يكون ذلك إلا أن تخبط إليه الظلام، (ابن فارس، 1979، ص 322/4) وأضاف ابن منظور على هذا أن العشاء: "يمكن أن يكون من صلاة المغرب إلى العتمة" (ابن منظور، 1414، ص 60/15).

أما العشاء عند الفيروز آبادي: فهو إما أول الظلام، أي بداية الظلام، أو من أول المغرب إلى العتمة (الظلمة)، أو يقال من زوال الشمس ومغربها حتى طلوع الفجر (الفيروز آبادي، 2005، ص 1311) وتبعه في هذا الرأي الزبيدي (الزبيدي، د.ت، ص 46-45/39).

أما العشي: فإنه مقصورٌ، وهو مصدر الأعي، ويستخدم للمرأة بصيغة عشاء، وللرجال بصيغة عشو، وهو الشخص الذي لا يرى في الليل لكنه يرى بوضوح في النهار. يُقال: "عشى بعشي عشي". والعشاء من النوق هي الناقة التي لا ترى ما أمامها فتخبط كل شيء بيديها (ابن فارس، 1979، ص 322/4; وابن منظور، 1414، ص 56/15; والزبيدي، د.ت، ص 46-45/39; والفراهيدي، د.ت، ص 188/2; والفيروز آبادي، 2005، ص 1311).

ولكن ابن منظور زاد عليه بأن العشاء يمكن أن يكون مشكلة تؤثر على الإنسان والحيوان، بما في ذلك الدواب والإبل والطير، وقد يشير أيضًا إلى فقدان البصر (ابن منظور، 1414، ص 56/15) والعشو بأن يقال: فلائ عشاً إلى النار يعشو عشواً، وذلك إذا شاهد ناراً في بداية الليل فإنه يعشو إليها لكي يستنير بنورها، وعشا فلان إلى أهله يعشو: وذلك من بداية الليل إذ استدلت مكان أهله فقصده نحوهم (ابن الوزير، 1994، ص 20/4; وابن منظور، 1414، ص 58/15; والأزهري، 2001، ص 37/3).

وأما العُشوة فهي الذي أخذ من النار لِيُقْتَبَسَ بها أو يُسْتَضَاءَ بها. (ابن سيده، 2000، ص 286/2; وابن منظور، 1414، ص 59/15)

والعُشوة والعُشوة والعُشوة: هي "ركوب الأمر على غير بيان وأوطائي عُشوةً وعُشوةً وعُشوةً: لَبَسَ عَلَيَّ" (ابن سيده، 2000، ص 286/2; وابن منظور، 1414، ص 59/15) والمعنى في ذلك أن حمله على خوض أمر غير واضح، مما قد يؤدي إلى هلاكه. هذا مأخوذ من "عشاء الليل" و"عشوته"، مثل "ظلماء الليل" و"ظلمته". ألا ترى أنك تقول: "أوطأنتي عشوة" أي أمرًا ملتبسًا، وذلك عندما تخبره بما أوقعته فيه من حيرة أو مصيبة. (ابن سيده، 2000، ص 286/2)

من التعريف المعجمية السابقة نستطيع أن نقول إن الجذر (عشو) يأتي على معانٍ، وهي:

- 1 العشاء الذي يشير إلى وقت غروب الشمس إلى أول ظلمة الليل.
- 2 العشي وهو الذي لا يبصر بالليل وهو بالنهار بصير.
- 3 العشوة هي ما أخذ من قيس من نار ليستضاء بها، وهي كالشعلة من النار.
- 4 العشوة مثلت العين وهو ركوب الأمر على غير بيان وتأتي بمعنى الأمر غير مستبين الرشيد.

المطلب الثاني: الرأي الأول: كلمة عِشَاءُ من العشو:

يرى بعض المفسرين أن كلمة عِشَاءُ الواردة في قوله ﷻ: وَجَاءُوا أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ [يوسف:16]، إنما المقصود بها عدم الإبصار بالليل والإبصار بالنهار فقط معتمدين على قراءة (عشيًا)، وبهذا يكون إعراب الكلمة حالاً، وهو دليل على حالة إخوة يوسف عندما عادوا إلى أبيهم فقد أصاب عيونهم العشي من شدة البكاء على يوسف لما فعلوه به، وذهب إلى هذا القول الزمخشري في تفسيره الكشاف، فقد قال: "عشيا، على تصغير عشي. يقال: لعيتَه عشياً وعشياناً، وأصبلاً وأصبلاً ورماه ابن جنى: عشى، بضم العين والقصر. وقال عشوا من البكاء" (أبي السعود العمادي، د.ت، ص 259/4; والألوسي، 1415، ص 390/6; والبيضاوي، 1418، ص 158/3; والزمخشري، 1407، ص 450/2; والطبيبي، 2013، ص 273/8)، وقد قرأ الحسن كلمة "عشى" بطريقة تشبه كلمة "دجى"، مشيراً إلى أنها جمع "عاش". وذكر أبو الفتح أن الكلمة هي "عشاة"، على غرار "كماش" و"مشاة"، لكن تم حذف الهاء للتخفيف كما في كلمة "مألكة".

وقال عدي:

أبلغ النعمان عني مألكا

أنه قد طال حبسي وانتظاري⁵

بمعنى أن البكاء الشديد أدى إلى إصابتهم بالعشا، أو جعل عيونهم تبدو كعيون المصابين بالعشا، حيث تظهر عيون الباكي بهذا الشكل بسبب كثرة الدموع. (ابن عطية، 1422، ص 226/2)

عند مناقشة هذا الرأي نجد فيه أقوال:

1 إن المدة التي قضاها إخوة يوسف وهم يدعون البكاء عليه أو يتباكون عليه لا يمكن أن يصاب الإنسان بمرض العشى منها، بل مرض العشى يصاب به الإنسان عندما يبكي لفترة طويلة من الزمن، وهذا ما حدث مع سيدنا يعقوب عندما ابيضت عيناه من الحزن والبكاء على فراق سيدنا يوسف، فقد قال تعالى حكاية عن حال يعقوب عليه السلام: *وَتَوَلَّى عَنْهُمْ وَقَالَ يَا سَعْدُ عَلَىٰ يَاسَعْدُ أَلَيْسَ عَلَيَّ يَاسَعْدُ وَأَبْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ فَهُوَ كَظِيمٌ* [يوسف: 84].

2 كان بكاء إخوة يوسف عليه تباكيا وليس بكاء، فهم قد أجمعوا أمرهم على قتل يوسف أولا *أَقْتُلُوا يُوسُفَ أَوْ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهَ أَبِيكُمْ وَتَكُونُوا مِنْ بَعْدِهِ قَوْمًا صَالِحِينَ* [يوسف: 9]، ثم عدلوا عن قتله إلى القاءه في الجب *قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ لَا تَقْتُلُوا يُوسُفَ وَأَلْقُوهُ فِي غَيِّبَتِ الْجُبِّ يَلْتَقِطُهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ* [يوسف: 10]، فقد خططوا لهذا الأمر من قبل وعزموا على فعله، ومن يفعل ذلك لا يمكن أن يبكي بكاء شديداً يجعل عيونه تعشى من الحزن.

قد يقول قائل إن إخوة يوسف ندموا على ما فعلوه بيوسف فبكوا حتى عشت عيونهم تكفيراً عن ذنبهم، وحزناً على يوسف وعلى أبيهم.

نردُّ على هذا القول بأنه لا يوجد في القرآن الكريم في سورة يوسف أي إشارة تدلُّ على أن إخوة يوسف ندموا على ما فعلوه بأخيهم، ولا على أن بكاءهم كان صادقا، بل الآيات في القرآن الكريم تدلُّ على أنهم لم يندموا على ما فعلوه، فقد كان بإمكانهم العودة إلى الجب واستخراج يوسف لو أنهم تراجعوا عما فعلوه، فقد بقي يوسف في غيابات الجب لمدة ثلاثة أيام، "وقال وهب: كان يوسف صلوات الله عليه في الجب ثلاثة أيام، وإخوته بالقرب منه يحرسونه حتى جاءت السيارة؛ وهي رفقة من أهل مدين" (أبو حيان الأندلسي، 1420، ص 251/6؛ والسيوطي، 2011، ص 512/4؛ والشوكاني، 1414، ص 15/3؛ والقرطبي، 1964، ص 140/9؛ النسفي، 2019، ص 351/8)، هذا أولاً.

أما ثانياً فهناك دليل من القرآن الكريم على أن إخوة يوسف لم يندموا على ما فعلوه فقد قال تعالى: *□ وَجَاءَهُ عَلَىٰ قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ* [يوسف: 18] فقد حضر إخوة يوسف دليلاً كاذباً يؤيد ادعاءاتهم، ولو أنهم ندموا لما حضروا هذا الدليل.

المطلب الثالث: الرأي الثاني: كلمة عِشَاءَ من العشاء:

ذهب فريق آخر من المفسرين إلى أن كلمة عِشَاءَ الواردة في قوله تعالى: *□ وَجَاءَهُ أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* [يوسف: 16]، إنما المقصود بها وقت العشاء الذي يشير إلى وقت غروب الشمس إلى أول ظلمة الليل، وبهذا يكون إعراب الكلمة ظرف زمان متعلق بجاء (درويش، 1415، ص 461/4)، وذهب إلى هذا الرأي ابن الجوزي، فالعشاء بضم العين، هو وقت العتمة، فقد قال المفسرون: لقد جاءوا وقت العتمة لكي يكونوا أجراً في الظلمة على القدرة على الاعتذار بالكذب (ابن الجوزي، 1422، ص 420/2)، وتبعه الواحدي (الواحدي، 1994، ص 603/2) والبيغوي (البيغوي، 1420، ص 222/4) والخازن (الخازن، 1415، ص 517/2) وأبو حيان (أبو حيان الأندلسي، 1420، ص 249/6) وقال القرطبي: "قوله تعالى: *□ وَجَاءَهُ أَبَاهُمْ عِشَاءً* أي ليلاً، وهذا ظرف يكون في موضع الحال" (القرطبي، 1964، ص 144/9) وقال محمد رشيد رضا: *□ وَجَاءَهُ أَبَاهُمْ عِشَاءً يَبْكُونَ* بمعنى جاءوه في وقت العشاء عندما خالط سواد الليل البقية الباقية من بياض النهار فمحاها، وذلك حال كونهم يبكون ليقنعوا أباهم بما يبغون (الحسيني، 1947، ص 220/12).

واختلف المفسرون في سبب مجيء إخوة يوسف في هذا الوقت على عدة أقوال:

أولاً: قال بعض المفسرين إن إخوة يوسف اختاروا هذا الوقت ليأتوا فيه ليكونوا أجراً في الظلمة على الاعتذار وترويج ما مكروا. فقد قيل: لأن الحاجة تُطلب عادةً في الليل؛ حيث يكون الحياء في العيون، فلا تعتذر عن ذنب ارتكبته في النهار، لأنك قد تتردد في الاعتذار ولا تتمكن من إكماله. (ابن الجوزي، 1422، ص 420/2؛ وأبو حيان الأندلسي، 1420، ص 249/6؛ والبيغوي، 1420، ص 222/4؛ الثعلبي، 2015، ص 513/14؛ والخازن، 1415، ص 517/2؛ والقرطبي، 1964، ص 144/9)

وهذا القول وإن كان وجيهاً وارتضاه أغلب المفسرين إلا أنه يبقى فيه نظر، فلو أن إخوة يوسف أرادوا أن يكونوا أجراً في الظلمة لاختاروا وقتاً بعد منتصف الليل ليأتوا فيه، فمن المعروف أن الليل يكون أشد ظلمة في منتصفه من وقت العشاء.

⁵ البيت مطلع قصيدة لعدي بن زيد وكان محبوباً عند النعمان، والمآلك: الرسالة وقال الزجاج: مآلك جمع مألكة، البغدادي، 1414، ص 83/5

ثانيًا: وقال بعض المفسرين إن إخوة يوسف اختاروا هذا الوقت ليأتوا فيه "ليدلسوا على أبيهم" لأنهم يضمرون شيئًا في نفوسهم غير الذي تقوله أسئلتهم ويبين عنه حالة بكاؤهم، فاختاروا وقت العتمة لكيلا يفتضح أمرهم، فمهما كانوا بارعين في إخفاء ما في نفوسهم وتصنعهم البكاء لكان من الممكن أن تفضحهم أعينهم في النهار، ويتيقن يعقوب عليه السلام من زيف ادعائهم.

وهذا القول أيضًا وإن كان مشابهًا للقول الأول إلا أنه يبقى فيه نظر من ذات الناحية، فلماذا لم يختاروا وقتًا متأخرًا أكثر بحيث يكون الليل أشد ظلمة ليأتوا فيه؟

ثالثًا: وقال بعضهم إن إخوة يوسف عليه السلام لما عادوا لأبيهم وقت العشاء وقصوا عليه ما جرى - وهم كاذبون - أرادوا بذلك أن يسدوا على أبيهم طلب سبل البحث عن يوسف سواء بصحبة أبيهم أو بمفردهم، وكيف يمكن لهم البحث في ظلمة هذا الليل الدامس الموحش والذي لا يستطيع الإنسان فيه أن يرى وجه صاحبه؟

نقول إن هذا الرأي بعيد بعض الشيء؛ لأن إخوة يوسف عليه السلام عندما جاؤوا إلى أبيهم وأخبروه أن الذئب أكل يوسف جاؤوا بدليل على صدق قولهم - حسب اعتقادهم - فجاؤوا بقميص يوسف ملطخًا بالدماء قال تعالى: **وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ** [يوسف: 18]، فكيف سيطلب يعقوب عليه السلام من أولاده أن يذهبوا للبحث عن أخيهم بعد أن أخبروه أن الذئب أكله؟ وأين سيبحثون؟ فيوسف - حسب ادعائهم - صار في بطن الذئب، فلا يعقل أن يطلب يعقوب من أبنائه أن يبحثوا عن يوسف بعد تلك الرواية.

والدليل الآخر على أن هذا الرأي بعيد عدم تصديق يعقوب عليه لروايتهم بليل قوله تعالى على لسان يعقوب: **قَالَ بَلْ سَأَلْتُمْ لَكُمْ أَنْفُسَكُمْ أَمْرًا فَصَبْرًا جَمِيلًا وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ** ١٨ [يوسف: 18] فبالرغم من أنه لم يصدق روايتهم إلا أنه لم يطلب منهم الخروج للبحث عن يوسف.

رابعًا: وقال بعضهم إن إخوة يوسف اختاروا وقت العشاء ليأتوا فيه لكي يجدوا أباهم بمفرده، فحين ذلك سيسهل عليهم الإجابة عن أسئلة يعقوب والتي من المؤكد أنها لن تصل هذه الأسئلة لافتصاح أمرهم، فأولا ستكون الأسئلة قليلة، وثانيًا سيكون يعقوب مذهولًا من هول المصيبة؛ فلن يركز كثيرًا في إجاباتهم، أما إن جاؤوا في وقت يكون بقية القوم مع يعقوب فعند ذلك ستكثر الأسئلة وربما يفتضح أمرهم.

وهذا القول صحيح، فمحاورة إنسان لوحده ومجادلته والرد على أسئلته أسهل بكثير من الرد على أسئلة مجموعة كبيرة من الناس.

خامسًا: قال بعضهم إن إخوة يوسف اختاروا وقت العشاء ليأتوا فيه لأن اللعب والمرح واللهو غالبًا ما ينتهي وقت الغروب، وهم أرادوا بذلك أن يصلوا إلى والدهم عشاء؛ بحيث يظهروا أنهم أمضوا كل الوقت وهم يبحثون عن أخيهم يوسف وهو ما أحر عودتهم إلى وقت العشاء.

أقول هذا الرأي صحيح أيضًا، فعودة الإخوة في هذا الوقت تدل على أنهم بحثوا عن أخيهم حتى غابت الشمس، وبعد أن غابت لم يعودوا يستطيعون البحث عن أخيهم في هذا الظلام الدامس.

فإن قال قائل: كيف يبحثون عنه وهم أتوا بقميصه الذي يدل على أن الذئب أكله؟

نجيب بأن إخوة يوسف لم يروا الذئب يأكل يوسف، بل رأوا أثرًا يدل على أن الذئب أكله فهم - حسب روايتهم - تركوا يوسف عند متاعهم وذهبوا يتسابقون قائلوا **يَا أَبَانَا إِنَّا ذَهَبْنَا نَسْتَبِقُ وَتَرَكْنَا يُوسُفَ عِنْدَ مَتَعِنَا** [يوسف: 17] وعندما عادوا وجدوا القميص وعليه آثار الدم، وهم أيضًا لا يستطيعون القول بأنهم شاهدوا الذئب يأكل يوسف؛ لأنهم لو قالوا ذلك لقال لهم أبوه: لماذا تركتم الذئب يأكل يوسف وأنتم تتفرجون؟ ولا سيما وأنهم أكدوا قبل ذلك أنهم لن يسمحو للذئب أن يأكل يوسف قائلوا **لَئِن أَكَلَهُ الذَّيْبُ وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّا إِذًا لَّخُسِرُونَ** ١٤ [يوسف: 14].

قد ينسأل بعضهم: لماذا لم يسأل يعقوب أولاده عن سبب عدم إرسالهم أحدا منهم يخبره بما حل بيوسف ويبقى الآخرون يبحثون عن يوسف؟

وُجِبَ عليه بأن إخوة يوسف عندما عادوا إلى أبيهم عادوا جميعًا إلا يوسف، وهذا قد يخفف عن يعقوب قليلًا عندما يرى أنهم عادوا سالمين إلا يوسف، على حين أنهم لو لم يأتوا جميعًا لزداد حزن يعقوب وكانت مصيبتة أكبر.

ونرد على هذا بأن حزن يعقوب لن يكون أكبر لو أنهم فعلوا ذلك، فيعقوب لم يصدق روايتهم إطلاقًا، وبقي ينتظر عودة يوسف قال تعالى: **قَالَ بَلْ سَأَلْتُمْ لَكُمْ أَنْفُسَكُمْ أَمْرًا فَصَبْرًا جَمِيلًا وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ** ١٨ [يوسف: 18] وقال أيضًا: **فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ** ٨٣ [يوسف: 83] و **يُنَبِّئُ أَذْهَبُوا فَتَخَسَّسُوا مِنْ يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَأْتِسُوا مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَأْتِسُ مِنْ رُوحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ** ٨٧ [يوسف: 87] و **وَلَمَّا فَصَلَتِ الْعِيرُ قَالَ أَبُوهُمْ إِنِّي لَأَجِدُ رِيحَ يُوسُفَ لَوْلَا أَنْ تُفَنِّدُون** ٩٤ [يوسف: 94].

وهذه كلها آيات تدلّ على عدم تصديق يعقوب رواية أبنائه.

ولكن يبقى السؤال: لماذا اختار الله تعالى هذه المفردة دون غيرها؟ ولماذا لم يقل مساء أو ليلاً؟

نجيب على هذا السؤال بأن الله تعالى اختار هذه المفردة لدلالته الواضحة على الوقت، قال تعالى (عشاء)، أي وصلوا في وقت يُتَوَقَّع وصولهم وهو وقت العشاء، ولو أنهم أخوا وصلوا إلى منتصف الليل مثلاً فربما دفع هذا الأمر بأبيهم وأهلهم للخروج والبحث عنهم، وربما وجدوا يوسف في أثناء بحثهم.

هذا والله أعلم.

الخاتمة:

نحمد الله تعالى أولاً وأخيراً الذي أعاننا ووفّقنا على إتمام هذا البحث، والذي خلصنا منه إلى النتائج الآتية:

1 إن الجذر (عشو) يأتي على معانٍ عدة، وهي:

- العشاء الذي يشير إلى وقت غروب الشمس إلى أول ظلمة الليل.
- العشى وهو الذي لا يبصر بالليل وهو بالنهار بصير.
- العشوة هي ما أخذ من قيس من نار ليستضاء بها، وهي كالشعلة من النار.
- العشوة مثلث العين وهو ركوب الأمر على غير بيان وتأتي بمعنى الأمر غير مستبين الرشد.

2 ذهب بعض المفسرين إلى أن كلمة □ عَشَاءٌ □ تعني العشى الذي يصيب العين واستدلوا على ذلك بقراءة (عشياً).

3 ذهب البعض الآخر من المفسرين إلى أن كلمة □ عَشَاءٌ □ في هذا الموضع هي ظرف زمان وتعني الوقت الذي يلي غروب الشمس إلى وقت الظلمة.

4 اختلف المفسرون في دلالة كلمة عشاء والتي تفيد تحديد الوقت على عدة أقوال، وهي:

إن إخوة يوسف اختاروا هذا الوقت ليأتوا فيه "ليكونوا أجراً في الظلمة على الاعتذار.

إن إخوة يوسف اختاروا هذا الوقت ليأتوا فيه ليدلسوا على أبيهم.

إن إخوة يوسف اختاروا هذا الوقت ليأتوا فيه ليدلسوا على أبيهم وقت العشاء وقصوا عليه الحكاية التي اتفقوا عليها - وهم كاذبون - أرادوا بذلك أن يسدوا على أبيهم سبيل طلب البحث عن يوسف سواء بمفردهم أو بصحبة أبيهم.

إن إخوة يوسف اختاروا وقت العشاء ليأتوا فيه لكي يجدوا أباهم بمفرده، فحين ذلك سيسهل عليهم الإجابة عن أسئلته.

إن إخوة يوسف اختاروا وقت العشاء ليأتوا فيه لأن اللعب والمرح واللهو غالباً ما ينتهي عند غروب الشمس، وهم أرادوا أن يصلوا إلى والدهم عشاء؛ بحيث يظنوا أنهم قضوا كل وقتهم وهم يبحثون عن أخيهم يوسف وهو ما أخرجهم عن عودتهم إلى العشاء.

5 اختار الله تعالى هذه المفردة لدلالته الواضحة على الوقت، قال تعالى (عشاء)، أي وصلوا في وقت يُتَوَقَّع وصولهم وهو وقت العشاء، ولو أنهم أخوا وصلوا إلى منتصف الليل مثلاً فربما دفع هذا الأمر بأبيهم وأهلهم للخروج والبحث عنهم، وربما وجدوا يوسف في أثناء بحثهم.

المصادر

- ابن الجوزي، جمال الدين. (1422). زاد المسير في علم التفسير (تحقيق، عبد الرزاق المهدي؛ ط 1). دار الكتاب العربي.
- ابن الوزير، محمد بن إبراهيم. (1994). العواصم والقواصم في الذبّ عن سنة أبي القاسم (تحقيق، شعيب الأرنؤوط؛ ط 3). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن سيده، علي بن إسماعيل. (2000). المحكم والمحيط الأعظم (تحقيق، عبد الحميد هندائي؛ ط 1). دار الكتب العلمية.
- ابن عطية، عبد الحق. (1422). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (تحقيق، عبد السلام عبد الشافي محمد؛ ط 1). دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أحمد. (1979). مقاييس اللغة (تحقيق، عبد السلام محمد هارون). دار الفكر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). لسان العرب (ط 3). دار صادر.
- أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. (1420). البحر المحيط في التفسير (تحقيق، صدقي محمد جميل؛ ط 1). دار الفكر.
- أبي السعود العمادي، محمد بن محمد. (د.ت). إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (تحقيق، صدقي محمد جميل). دار إحياء التراث العربي.
- الأزهري، أبو منصور. (2001). تهذيب اللغة (تحقيق، محمد عوض مرعي؛ ط 1). دار إحياء التراث العربي.
- الألوسي، شهاب الدين. (1415). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني (تحقيق، علي عبد الباري عطية؛ ط 1). دار الكتب العلمية.
- البغدادي، عبد القادر. (1414). شرح أبيات مغني اللبيب (تحقيق، عبد العزيز رباح وأحمد يوسف دقاق؛ ط 1). دار المأمون للتراث.
- البغوي، الحسين بن مسعود. (1420). معالم التنزيل في تفسير القرآن (تحقيق، عبد الرزاق المهدي؛ ط 1). دار إحياء التراث العربي.
- البيضاوي، ناصر الدين. (1418). أنوار التنزيل وأسرار التأويل (تحقيق، محمد عبد الرحمن المرعشلي؛ ط 1). دار إحياء التراث العربي.
- الثعلبي، أحمد بن إبراهيم. (2015). الكشف والبيان عن تفسير القرآن (تحقيق، عدد من الباحثين؛ ط 1). دار التفسير.
- الحسيني، محمد رشيد رضا. (1947). تفسير المنار (تحقيق، عدد من الباحثين؛ ط 2). دار المنار.
- الخازن، علاء الدين. (1415). لباب التأويل في معاني التنزيل (تحقيق، محمد علي شاهين؛ ط 1). دار الكتب العلمية.
- الزبيدي، محمد بن محمد. (د.ت). تاج العروس من جواهر القاموس (تحقيق، مجموعة من المحققين). دار الهداية.
- الزّمخشري، جار الله. (1407). الكشّاف عن غوامض التنزيل (ط 3). دار الكتاب العربي.
- السيوطي، جلال الدين. (2011). الدرّ المنتور في التفسير بالمأثور. دار الفكر.
- الشوكاني، محمد بن علي. (1414). فتح القدير (ط 1). دار ابن كثير، دار الكلم الطيب.
- الطبي، شرف الدين. (2013). حاشية الطيبي على الكشاف المسمى فتوح الغيب في الكشف عن قناع الريب (تحقيق، إياد محمد الغوج؛ ط 1). جائزة دبي الدولية للقرآن الكريم.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). كتاب العين (تحقيق، مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي؛ ط 1). دار ومكتبة الهلال.
- الفيروز آبادي، مجد الدين. (2005). القاموس المحيط (تحقيق، مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرفسوسي؛ ط 8). مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- القرطبي، محمد بن أحمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن (تحقيق، أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش؛ ط 2). دار الكتب المصرية.
- النسفي، نجم الدين. (2019). التيسير في التفسير (تحقيق، ماهر أديب حبوش وآخرون؛ ط 1). دار اللباب للدراسات وتحقيق التراث.
- الواحدي، علي بن أحمد. (1994). الوسيط في تفسير القرآن المجيد (تحقيق، الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي معوض وآخرون؛ ط 1). دار الكتب العلمية.
- درويش، محيي الدين. (1415). إعراب القرآن وبيانه (تحقيق، محمد علي شاهين؛ ط 1). دار الإرشاد للشؤون الجامعية.

Kaynakça

- Derviş, M. (1415). İ'râbu'l-Kur'ân ve Beyâm (M. A. Şâhin, Ed.; 1. bs). Dârü'l-İrşâd li'ş-Şuûn el-Câmiyye.
- Ebû Hayyân el-Endelüsî, M. b. Y. (1420). el-Bahru'l-Muhît fi't-Tefsîr (S. M. Cemîl, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Fikr.
- Ebû's-Suûd el-İmâdî, M. b. M. (tarih yok). İrşâdü'l-Akl el-Selîm ilâ Mezâyâ el-Kitâb el-Kerîm (S. M. Cemîl, Ed.). Dâr İhyâü't-Türâs el-Arabî.
- El-Âlûsî, Ş. (1415). Rûhu'l-Meânî fi Tefsîri'l-Kur'âni'l-Azîm ve's-Seb'i'l-Mesânî (A. A. Atıyye, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- El-Bağdâdî, A. (1414). Şerhu Ebyâti Mıgnî el-Lebîb (A. Rebâh & A. Y. Dakâk, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Memûn li't-Türâs.
- El-Begavî, H. b. M. (1420). Me'âlimü't-Tenzîl fi Tefsîri'l-Kur'ân (A. el-Mehdî, Ed.; 1. bs). Dâr İhyâü't-Türâs el-Arabî.
- El-Beydâvî, N. (1418). Envârü't-Tenzîl ve Esrârü't-Te'vîl (M. A. el-Meraşlî, Ed.; 1. bs). Dâr İhyâü't-Türâs el-Arabî.
- El-Ezherî, E. M. (2001). Tehzîb el-Lüğa (M. A. Marî, Ed.; 1. bs). Dâr İhyâü't-Türâs el-Arabî.
- El-Ferahîdî, H. b. A. (tarih yok). Kitâb el-Ayn (M. el-Mahzûmî & İ. es-Sâmerâî, Ed.; 1. bs). Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.
- El-Fîrûzâbâdî, M. (2005). el-Kâmûs el-Muhît (Mirası Araştırma Ofisi, Ed.; 8. bs). Müessesetü'r-Risâle li't-Tabâa ve'n-Neşr ve't-Tevzî.
- El-Hâzin, A. (1415). Lubâbü't-Te'vîl fi Me'ânî't-Tenzîl (M. A. Şâhin, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- El-Hüseynî, M. R. (1947). Tefsîr el-Menâr (çeşitli araştırmacılar, Ed.; 2. bs). Dârü'l-Menâr.
- El-Kurtubî, M. b. A. (1964). el-Câmi' li-Ahkâmi'l-Kur'ân (A. el-Berdûnî & İ. Atfîş, Ed.; 2. bs). Dârü'l-Kütübi'l-Mısırye.
- El-Vâhidî, A. b. A. (1994). el-Vasîl fi Tefsîr el-Kur'ân el-Mecîd (Ş. Â. A. Abdü'l-Mecîd & Ş. A. Muavvaz ve başkaları, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- En-Nesefî, N. (2019). et-Teyzîr fi't-Tefsîr (M. E. Habûş ve başkaları, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Lübâb li'd-Dirâsât ve Tahkîk et-Türâs.
- Es-Selebi, A. b. İ. (2015). el-Keşf ve'l-Beyân an Tefsîr el-Kur'ân (çeşitli araştırmacılar, Ed.; 1. bs). Dârü't-Tefsîr.
- Eş-Şevkânî, M. b. A. (1414). Fethu'l-Kadîr (1. bs). Dâr İbn Kesîr, Dâr el-Kelimü't-Tayyib.
- Es-Süyûtî, C. (2011). ed-Dürrü'l-Mensûr fi't-Tefsîr bi'l-Me'sûr. Dârü'l-Fikr.
- Et-Tîbî, Ş. (2013). Hâşiyetü't-Tîbî alâ el-Keşşâf el-Müsemmâ Fetûhu'l-Gayb fi'l-Keşfi an Kınâi'r-Rîb (İ. M. el-Gûc, Ed.; 1. bs). Dubai Uluslararası Kur'an-ı Kerim Ödülü.
- Ez-Zebîdî, M. b. M. (tarih yok). Tâcü'l-Arûs min Cevâhir el-Kâmûs (çeşitli araştırmacılar, Ed.). Dârü'l-Hidâye.
- Ez-Zemahşerî, C. (1407). el-Keşşâf an Gavâmid el-Tenzîl (3. bs). Dârü'l-Kitâb el-Arabî.
- İbn Atıyye, A. (1422). el-Muharrir el-Vecîz fi Tefsîr el-Kitâb el-Azîz (A. A. Muhammed, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn el-Cevzî, C. (1422). Zâd el-Mesîr fi İlmi't-Tefsîr (A. el-Mehdî, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Kitâb el-Arabî.
- İbn Fâris, A. (1979). Mekâyis el-Lüğa (A. M. Hârun, Ed.). Dârü'l-Fikr.
- İbn Manzûr, M. b. M. (1414). Lisânü'l-Arab (3. bs). Dâr Sâdır.
- İbn Sîde, A. b. İ. (2000). el-Muhkem ve'l-Muhît el-A'zam (A. Hendâvî, Ed.; 1. bs). Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

İbnü'l-Vezîr, M. b. İ. (1994). *el-Avâsım ve'l-Kavâsım fi'z-Zebb an Sünneti Eb'l-Kâsım* (Ş. el-Arnaût, Ed.; 3. bs). Müessesetü'r-Risâle li't-Tabâa ve'n-Neşr ve't-Tevzî.

29. Mücâhid b. Cebr ile Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirlerindeki İsrâîliyatın Kaynak Açısından Değerlendirilmesi ve Taberî'nin Tefsiri¹

Ali BİNOL²

APA: Binol, A. (2024). Mücâhid b. Cebr ile Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirlerindeki İsrâîliyatın Kaynak Açısından Değerlendirilmesi ve Taberî'nin Tefsiri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 549-567. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540782>

Öz

Kur'ân-ı Kerîm, dili Arapça olan bir topluma inmiş ve muhatapları tarafından anlaşılmıştır. Tefsire ihtiyaç duyulan konularda ise Hz. Peygamber gerekli açıklamalar yapmıştır. Klasik hadis kaynaklarında aktarılan bilgilere göre tefsiri yapılan ayetlerin çok olmadığı anlaşılmaktadır. Ne var ki dili Arapça olmayan insanların İslam'a girmesi daha çok tefsir yapılmasını gerekli kılmıştır. Hz. Peygamber ve onun ilk öğrencileri olan sahabeden sonra tefsir mirasını tabiin âlimleri devralmıştır. Bunlardan biri Mücâhid b. Cebr olup onun aktardığı bilgiler öğrencileri tarafından yazıya geçirilmiştir. Mücâhid'in tefsiri genellikle kelime veya terkip temellidir ve Kur'ân'ın tamamına yönelik değildir. Onun tefsirinde bazen bir kelimenin anlamı zikredilmiş, bazen de ayetin anlamının gerçek hayatta neye karşılık geldiği dile getirilmiştir. Kısmen nüzul sebebine değinilmiş, bazı yerlerde de İsrâîlî bilgilere başvurulmuştur. Kur'ân'ı başından sonuna kadar tefsir eden ilk âlim ise Mukâtil b. Süleymân'dır. Adı geçen müfessirler, kimi bilgilerini kaynağını vererek aktarmışlar, bazı yerlerde ise bu hususa riayet etmemişlerdir. Diğer kutsal kitaplara göre daha özlü bir üsluba sahip olan Kur'ân'ın tefsirinde ihtiyaç duyulan yerlerin Kitap ehli insanlardan alınması ise bir başka gerçekliktir. İsrâîliyat adıyla anılan bu bilgiler sahabe müfessirlerin önde gelenlerinden Abdullah b. Abbas'a kadar uzanmaktadır. İbn Abbas'ın öğrencisi Mücâhid'in tefsirindeki bilgiler daha çok senetleriyle birlikte verilirken Mukâtil b. Süleymân'ın eserinde bu konuda da eksiklikler görülmektedir. Çalışmamızda Mücâhid ve Mukâtil'in tefsirindeki İsrâîlî bilgiler ele alınacaktır. Kur'ân'ın anlaşılmasına yaptığı katkı kadar farklı sorunlara da kapı aralamış olan İsrâîlî rivayetler, senetler konusunda otorite olan Taberî'nin tefsiriyle karşılaştırılarak bilgilerin kaynakları imkân ölçüsünde açıklığa kavuşturulacaktır. Daha sonra İsrâîlî bilgilerin tefsir üzerine yaptığı olumlu veya olumsuz yönlerine işaret edilerek kısa değerlendirmeler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kur'ân, Tefsîr, Mücâhid b. Cebr, Mukâtil b. Süleyman, Taberî, İsrâîliyat.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 13

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540782>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Tefsir Anabilim Dalı / Assoc. Prof., Yozgat Bozok University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Tafsir (Yozgat, Türkiye), **eposta:** ali.binol@yobu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8601-6147> **ROR ID:** <https://ror.org/04qvdf239>, **ISNI:** 0000 0004 0369 8360, **Crossref Funder ID:** 501100006564

Evaluation of Israiliyyat in the Tafsir of Mujahid bin Jabr and Muqatil ibn Sulayman in Terms of Source and Tabari's Tafsir³

Abstract

The Holy Quran addressed a society whose language was Arabic and was understood by its addressees. In addition, the necessary explanations were made by the Prophet on issues that needed interpretation. When we look at the information given in classical hadith sources, we see that the number of interpreted verses is not very large. However, the expansion of the Islamic society and the adoption of Islam by people whose language was not Arabic necessitated more interpretation. After the Prophet and his first students, the companion commentators, the tabiin scholars took over the legacy of tafsir. One of them was Mujahid bin Jabr, and the information he conveyed was written down by his students. Mujahid's tafsir is generally word or composition based. Sometimes it was about what a word meant, and sometimes it was about what the meaning of the verse corresponded to in real life. Sometimes the reason for revelation or the environment of revelation was mentioned, and some verses were explained with Israeli information. In this respect, the work is not a tafsir on the entire Quran. The first scholar to interpret the Quran from beginning to end is Muqatil ibn Sulayman. In other Islamic disciplines, especially tafsir, its source is as important as the information. Another reality is that the necessary places in the interpretation of the Quran, which has a more concise style than other holy books, are taken from people of the People of the Book. This information, known as Israiliyyat, started to be included in tafsir after Abdullah ibn Abbas. In this study, Israeli information and sources in the tafsir of Mujahid bin Jabr and Muqatil ibn Sulayman will be discussed. The narrations in question will be compared with the information in the commentary of Tabari, who is the authority on the isnads, and the sources of the information will be clarified as much as possible and brief evaluations will be made when necessary.

Keywords: Qur'ân, Tafsîr, Mujahid b. Jabr, Muqatil b. Sulayman, Tabari, Israiliyyat.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 13

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 28.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14540782>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Mücâhid b. Cebr ile Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirlerindeki İsrâiliyatın Kaynak Açısından Değerlendirilmesi ve Taberî'nin Tefsiri / Binol, A.

1.Giriş

Kur'an ilmini ve tefsiri bizzat sahabeden almış olan Mücâhid b. Cebr (ö. 103/721), önemli bir tabiîn alimidir. Mücâhid, Kur'ân'ı baştan sona tefsir etmemiş olsa da ihtiyaç duyulan yerlerde açıklama yapmış ve onun görüşleri kendisinden sonrakiler tarafından günümüze ulaştırılmıştır. Kays b. es-Sâib'in mevlâsı olan müellif, Mekke ekolünün önde gelen isimlerindedir.⁴

Tefsir ilmini bizzat sahabeden öğrenmiş olan Mücâhid'in hocalarının başında İbn Abbas gelmektedir. Klasik kaynaklara göre Mücâhid, Kur'ân'ı İbn Abbas'a (ö. 68/687-88) otuz defa arz etmiştir. Başka bir rivâyete göre o, Mushaf'ı Fâtîha suresinden sonuna kadar hocasının huzurunda üç kez okumuştur (Zehebî, 1998: 1/92; Cerrahoglu, 1991: 265). Her bir ayetin sonunda durmuş ve kimin hakkında indiğini sormuştur (Zehebî, 1963: 3/439; Mücâhid, 1/85).⁵ Bilgisini çevresine aktaran müfessir, ilmi ve söylediklerinin delil alınması konusunda ümmetin ittifak ettiği bir şahsiyet olmuştur (Zehebî, 1998: 1/92). Mücâhid'in tefsiri Abdullah İbn Ebî Necîh (ö. 131/748), İbn Cüreyc (ö. 150/767) ve Leys b. Sa'd (ö. 175/791) olmak üzere üç kanaldan gelmiştir (Kâtip Çelebi, 1982: 2/458; İbn Kesîr, 1998: 9/96; Mücâhid b. Cebr, 1989: 1/80).

Mukâtil b. Süleyman (ö. 150/767) ise Kur'an'ın tamamını rivayet ve dirayet metoduyla tefsir etmiştir. Belh doğumlu olan müellif, bir müddet Merv ve Horasan'da yaşamış daha sonra Basra'ya gitmiştir (Mukâtil b. Süleymân, 1423h.: 5/278.). Ders aldığı âlimler arasında Mücâhid b. Cebr (ö. 103/721), Atâ (ö. 114/732), Dahhâk (ö. 105/723), Muhammed b. Müslim (ö. 124/742) gibi önemli isimler bulunmaktadır. Bağdat, Beyrut ve Mekke'de de bulunmuş olan Mukâtil, 150/767'de Basra'da vefat etmiştir (Mukâtil, 1423h.: 5/278; İbn Hallikan, 1994: 5/255; Türker, 1995: 31/134-136). Mukâtil, kıraat, müteşâbihât, takdîm ve te'hîr, vücûh ve nezâir, nesh ve kaderiyye konularında eserler yazmıştır.⁶

Mücâhid ve Mukâtil'in eserleri, Kur'an tefsiri ve aktarılan bilgiler açısından büyük bir öneme sahiptir. Ancak, onların kullandığı bazı İsrâilî bilgiler tartışılabilir niteliktedir. Zira bir konuda verilen bilgi kadar bilginin kaynağı da aynı ölçüde önemlidir. Bu durum bütün ilmi disiplinler için geçerlidir. İslâm dininin ana kaynaklarından biri olan hadis bağlamında bilgi, sonraki nesillere rivayet zinciriyle aktarılmıştır. İsnad olarak kavramlaşan bu yöntem, gittikçe artan bir önem kazanmıştır. Zira Müslümanlar, ilk dönemlerden itibaren toplumda bilgi kargaşasının doğduğunu görmüşler ve bunun dini bağlamda bir sorun oluşturacağından endişe ettikleri için bilginin kimler tarafından aktarıldığına büyük önem vermeye başlamışlardır. Nitekim Hz. Ömer (ö. 23/644), hadis nakleden bazı kimselerin aktardıkları bilgilerin doğruluk derecesini araştırmıştır (Tirmizî, 1992: "İsti'zân", 3). Hz. Ali (ö. 40/661) ise bazı kimselere naklettikleri hadisi Hz. Peygamber'den duyduklarına dair yemin ettirmiştir (Ebû Dâvûd, 1992: "Vitr", 26). Bu tutum, bilginin kaynağını araştırmanın gerektiğini ortaya koymaktadır (Küçük, 2001: 23/155; el-A'zamî, 2015: 59-60). İbn Sîrîn'in (ö. 110/729) dini hadis ilmiyle özdeşleştirilmesi ve dinin/hadisın kimlerden alınacağına (isnad) dikkat edilmesi gerektiğini vurgulaması (Müslim, 1992: "Mukaddime", 5), bilginin kaynağının önemini ortaya koyan bir başka husustur.

Tefsir kaynaklarına girmiş olan İsrâiliyat, bilginin sıhhati ve Kur'an'ın mesajının saf haliyle

⁴ Abdullah b. es-Sâib'in ya da onun babası Sâib b. es-Sâib'in mevlâsı olduğu da söylenmiştir. (Bk. Mücâhid, 1989: 1/77). Mekke Tefsir ekolü, tefsir isnadında en büyük otorite kabul edilen ve "ilim denizi" lakabıyla anılan Adullah b. Abbas tarafından kurulmuştur. Medine ve Kûfe, diğer ekolleri oluşturmaktadır (İbn Sa'd, 2001: 2/131; İbn Teymiye, 1979: 69; Demirci, 2012: 90).

⁵ Söz konusu iki rakam arasında büyük fark vardır. Otuz rakamı Mushaf'ın okunmasıyla, diğer üç arz da tefsiri ile ilgili olabilir. Böylece rivayetler arasındaki çelişki ortadan kalkar. (Zehebî, 1998: 1/104).

⁶ Mukâtil'in yazdığı eserler şu isimleri taşımaktadır: el-Kıraât, Müteşâbihü'l-Kur'ân, Nevâdiru't-tefsîr, en-Nâsîh ve'l-mensûh, el-Cevâbât fi'l-Kur'ân, et-Takdîm ve't-te'hîr, el-Aksâm ve'l-luğât, er-Red ale'l-Kaderiyye. (Bkz. İbn Nedîm, 1997: 222).

korunabilmesi açısından hassasiyet gerektiren bir konudur. İsrâilî kaynaklardan aktarılan kıssa ve olaylar için kullanılmış olan İsrâilîyat olgusu, tefsir ilminde Yahudî, Hrisityan ve diğer kültürlerden İslamiyet'e giren her türlü bilgi ve rivayeti kapsayan bir hüviyete bürünmüştür (Zehebî, ty.: 13-14; Cerrahoğlu, 1991: 244-245; Hatiboğlu, 2001: 23/199-202).⁷

İsrâilîyat'ın Arap kültürüne ilk intikali cahiliye dönemidir. Zira Araplar, ticari ve sosyal ilişki içinde buldukları Ehl-i kitaba ait hikâyeleri öğrenip kendi kültürlerine aktarmışlardır. İsrâilîyat, sahabe döneminde az olsa da tabiîn ve tebeu't-tâbiîn dönemlerinde gittikçe artan bir seyir izlemiştir. Özellikle bu dönemde İslam'a girişin hızlanmasıyla kültürel miras aynı ölçüde İslam toplumuna intikal etmiştir. Bu alanda faydalı bilgiler yanında İslam inancını bulandıran, gereksiz tartışmalara ve fikri ayrılıklara yol açan bilgiler de sızmıştır (Zehebî, ty.: 13-14; Türker, 1995: 31/136).

Kur'ân-ı Kerîm, önceki kavimlerin kıssalarına ve peygamberlerin davetine yer vermiştir. Bu bağlamda İsrailoğulları ve onların peygamberlerini de çokça anmıştır. Ancak Tevrat ve İncil nüshaları gibi tarihi olayların ayrıntılarına girmeyen Kur'ân, onları oldukça özlü ve edebi biçimde sunmuştur (Zehebî, 1976: 1/177-178). Ne var ki tarihsel olayların gizli kalan bölümleri insanlarda her zaman merak konusu olmuş ve onları olayın ayrıntılarına yönelik arayışlara sevk etmiştir. Bu durum, tarihi olaylar ve peygamber kıssaları konusunda uzman olan Ehl-i kitaba başvurmayı beraberinde getirmiştir.

Kur'an'ı ve tefsirini Hz. Peygamber'den alan ilk nesle doğrudan öğrencilik yapan Mücâhid, Katâde'nin tefsir ilminde hüccet kabul ettiği bir müfessir konumundadır (Süyûtî, 1996: 2:/225; Cerrahoğlu, 1991: 265). Yazdığı tefsiri konusunda herhangi bir tenkide uğramamış olan Mücâhid, Ehl-i kitaptan edindiği bilgileri tefsirinde kullanmıştır. Ancak onun, İsrailî bilgilerin rivayeti konusundaki ruhsatın sınırlarını aşmadığı söylenebilir. Zehebî'nin (ö. 1977) de ifade ettiği gibi (Zehebî, 1976: 1/105) Mücâhid, Ehl-i kitaptan alma konusunda son derece hassas olan ve Hz. Peygamber'in izin verdiği ölçüler içinde kalmaya özen gösteren İbn Abbas'ın öğrencisidir.

Mücâhid, akli hürriyete geniş yer vermesi yönüyle bazı ilim adamlarının tefsirine yaklaşımda çekingen davranmasına sebep olmuştur. Zira o, kimi zaman dirayet metodunu da kullanmış ve ayetin metniyle ilişkilendirilemeyecek bazı yorumlara girişmiştir (Mücâhid, 1989: 1/87, 441).⁸ Yine de bunların, tefsirini mesnetsiz bir eser kılacak düzeyde olduğu söylenemez.

Mücâhid b. Cebr'in öğrencileri tarafından kaleme alındığı düşünülen *Tefsîru Mücâhid* adlı eserde kullanılan İsrâilî bilgiler senetle aktarılmış ve öncelikle İbn 'Abbâs'a dayandırılmıştır.⁹ Buna karşın Mukâtil'in, Mücâhid'den daha sonra kaleme aldığı *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân* adlı tefsirinde aktardığı

⁷ İsrâilîyat konusunun tanımı, tefsire girişi, örnekleri ve sakıncaları için bkz. ez-Zehebî, *Tefsir ve Hadiste İsrâilîyat*, çev. M. Yılmaz, Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2/1 (Ocak-Haziran 2002), 155-189; A. Aydemir, 1979: 6-7; H. Akdemir, "Klasik Tefsirlerde Yer Alan Bir İsrâilîyat Örneği", *HRÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, V (Ocak-Haziran 2003), ss. 70-85; A. Yargıcı, "Tefsirlerde İsrâilîyat Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım", *Harran Ün. İlahiyat Fak. Dergisi*, 11/15 (Ocak-Haziran 2006), ss. 51-65; B. Gökçür, "Tefsir'de İsrâilîyat: Klasik Dönemde İsrâilîyat ve Önemi", *Siyer araştırmaları Dergisi*, 5 (Ocak-Haziran 2019) ss. 177-190; M. Kaya, *Çağdaş Tefsirlerde İsrâilîyat'a Yaklaşım ve Kitab-ı Mukaddes Bilgilerinin Kullanımı*, Konya NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya 2013, s. 448-459; O. Yılmaz, "Mukâtil b. Süleymân'ın Hadis Anlayışı". *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Bozifder)*, 14/14 (Aralık 2018), 335-361; M. Kayacan, "İsmail Cerrahoğlu'nun Tâbiîn Dönemi Tefsiri ve İsrâilîyat Literatürüne Bakışının Analizi". *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 3 / 1 (Nisan 2019): ss. 66-84; Uzun, N. Sahabenin Tefsirde İsrailiyata Bakışı, *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi = Journal of the Faculty of Divinity*, 2015, c. II/1, ss. 7-39; Karaalp, C. İsrâilîyatın Tefsire Girişi, *İslam Düşüncesi Araştırmaları*, 2019, ss. 49-81.

⁸ Zehebî, Mücâhid'in "makam-ı mahmud" ifadesini yorumlarken, "Allah Teâla nebisini arşta yanına oturtacak" dediğini ifade eder. Bk. Zehebî, 1976: 1/105. Ancak muhakkik bu görüşün zayıf olduğu ve eserin asıl nüshasında bu ifadenin bulunmadığını söyler. Bk. Mücâhid b. Cebr, *Tefsîru Mücâhid*, 1: 87, 441.

⁹ Bk. Mücâhid, 1989: 1/213, 220, 222, 226, 246, 267-268, 271, 275-276; 2/292, 305-306.

bilgilere dair herhangi bir senede yer vermediği görülmektedir (Mukâtil, 2003: 1/348).¹⁰ Bu tutum, o dönemde isnâd uygulamasının tam oturmadığını düşündürülebilir. Söz gelimi aynı dönemlerde eser veren Süfyan es-Sevrî (ö. 161/778), *Tefsîru's-Sevrî* isimli eserinde bilgilerini belirli kaynaklara dayandırmıştır. Buna mukabil dönem itibarıyla bu iki müfessir arasında tefsir yazmış olan Mukâtil'in tefsirinde isnada riayet etmemesi kişisel bir tercih olarak da yorumlanabilir. Çalışmanın devamında Mücâhid ve Mukâtil'in İsrâiliyat ile ilgili verdiği bilgiler karşılaştırılacaktır. Daha sonra Taberî'nin tefsirinde iki müfessirin kullandığı rivâyetlerin kaynağı hakkındaki tespitlere yer verilecektir. Mücâhid ve Mukâtil'in tefsirlerinin seçilmesinin sebebi, bunların ilk tefsirlerden olması ve kendilerinden sonrakilere kaynaklık etmeleridir. Taberî'nin tefsiri ise kendinden önceki rivâyetleri toplamış ve bunların kaynağını zikretmiş olması açısından önem arz etmektedir. Seçilen konulara gelince bunlar, değerlendirmeye alınan tefsirlerin ilki olan Mücâhid'in eserinde yer alanlardır.

2. İsrailoğulları ile İlgili İsrâiliyat

2.1. İsrailoğullarına Verilen Nimetler

Bakara suresi, İsrailoğulları ile ilgili birçok konunun yer aldığı bir suredir. Bu surede İsrailoğullarına verilen nimetlerin hatırlanması ve Rablerine verdikleri sözlere uyulması istenmekte, ilahi vaatlerin gerçekleşmesi de bu şartlara bağlanmaktadır.¹¹ Bu nimetler arasında taştan su çıkarılması, kudret helvası ve bildircin eti indirilmesi, kavmin Firavun'a kulluktan kurtarılması,¹² söz konusu nimetlerin başında sayılmaktadır (Mücâhid, 1989: 1/213). Ebû Necîh (ö. 75/694) tarafından İkrime'ye (ö. 105/723) dayandırılan bir rivâyete göre ise Allah Teâla, Hz. İbrahim'e kendisini imtihan edeceğini söylemiştir. İmtihan konuları Hz. İbrahim'in diliyle ifade edilmiş ve hepsini Allah Teâla tasdik etmiştir (Mücâhid, 1989: 1/213). Bunlar arasında Hz. İbrahim'im insanlara imam kılınması, soyundan Müslüman bir ümmet çıkarılması, Beytullah'ın (Kâbe) insanlar için bir toplanma yeri ve güvenlik merkezi yapılması, hac ve kurban gibi ibadet unsurlarının (menasik) bildirilmesi, tövbelerinin kabul edilmesi, Mekke'nin güvenli bir belde kılınması ve küfredenlerin sonlarının ateş olması şartıyla dünya nimetlerinden yararlandırılması gibi konular zikredilmiştir.¹³ Ebû Necîh, bu bilgileri Mücâhid'e arz etmiş o da bunları yalanlamamıştır (Mücâhid, 1989: 1/213). Bu hitabın Medine Yahudilerine yönelik olduğunu ifade eden Mukâtil ise nimetler arasında Firavun'dan kurtulmayı, İsrail oğullarının düşmanların helakini, çölde kendilerine indirilen nimeti ve Tevrat'ı zikretmiş, ancak bu bilgilerin kaynağından söz etmemiştir (Mukâtil, 2003: 1/36). Taberî, nimetler arasında içlerinden peygamberler seçilmesi, kendilerine kitap indirilmesi, Firavun ve kavminin zulmünden ve çeşitli sıkıntılardan kurtarılmaları, yeryüzünde yurt edinmeleri, taştan pınarlar çıkarılması, bildircin eti ve kudret helvası ile rızıklandırılmaları gibi konuları saymıştır (Taberî, 2001: 1/555-556). Taberî, bu bilgileri Saîd b. Cübeyr (ö. 94/713) vasıtasıyla İbn Abbas'a dayandırmıştır (Taberî, 2001: 2/10-12). Her üç tefsirde de nakledilen hususlar, Kur'an'ın muhtelif yerlerinde geçen bilgilerle örtüşmektedir.

2.2. İnek Kesme Olayı

Yine Bakara suresinde İsrâil oğullarının bir katil hakkında tartıştıkları ve Allah'ın bu gizliliği ortaya çıkardığı haber verilir.¹⁴ Bu ayet bağlamında Mücâhid şu bilgileri nakleder: "İneğin sahibi İsrail

¹⁰ Mukâtil, 2003: 1/348. Mukâtil'in İsrâiliyat hakkındaki tutumu için bk. Mehmet Altuntaş, "Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirinde İsrâiliyat ve Huruf-u Mukatta Hakkındaki Yorumları", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Bozifder)*, 13/13 (2018/13), 145-153.

¹¹ el-Bakara 2/40.

¹² el-Bakara 2/49, 57.

¹³ el-Bakara 2/124-125.

¹⁴ el-Bakara 2/72.

oğullarından biriydi. Onu bir adam öldürdü ve ölüsünü başka insanların kapısına bıraktı. Ölünün yakınları cinayeti o adamların yaptığını söylediler. Onlar kabul etmeyince bir ineğin uyluğu ölüye vuruldu. Adam dirildi, kendisini kimin öldürdüğünü söyledi ve yeniden eski haline döndü. Bunun üzerine Allah 'Ben sizin gizlediklerinizi açığa çıkarırım' buyurdu (Mücâhid, 1989: 1/206)." Bu bilgiler Abdurrahman, İbrahim, Âdem, Verkâ ve İbn Ebî Necîh'ten oluşan bir rivayet zinciriyle Mücâhid'e ulaşır.

Aynı ayet, Mukâtil'in eserinde tefsir edilirken herhangi bir kişiye nispet edilmeden şu açıklama yer almıştır: "Katil hakkında iki belde halkı birbirleriyle tartışmıştır. Allah Teâlâ, bu olayı açığa çıkararak ölüleri nasıl dirilteceğini göstermiştir. Bu olay onların akletmeleri için de bir ibret vesilesi olarak zikredilmiştir" (Mukâtil, 2003: 1/52). Mukâtil ayrıca İsrail oğullarının yeniden dirilme konusunda şüphe içinde olduklarını da söylemiştir.

Yukarıdaki bilgiler Taberî'nin tefsirinde İbn Abbas'a dayandırılmış haliyle yer alır. Verilen bilgilere göre parçası katile vurulan inek, İsrail oğullarına kesmeleri emredilen hayvandır.¹⁵ Rivayetlerin bazılarını Ebû Necîh kanalıyla Mücâhid'e dayandıran Taberî'nin aktardığı bilgilere göre adamı öldürenler, kardeşinin çocukları olup zengin olan amcalarının malına çabucak varis olmak amacıyla bu işe girişmişlerdir (Taberî, 2001: 2/224-226). Olaya rivayetler arasındaki bazı ayrıntılara takılmadan bakılacak olursa şunlar söylenebilir: Allah Teâlâ'nın inek kurban etme emri, sosyal hayatın normal akışı içerisinde gelişen olaylar üzerine gelmiştir. Söz konusu emirdeki amaç, iman etmiş bir toplumun ilahi emirlere itaat etme derecelerini ölçmektir.¹⁶ Ne var ki onlar, ilahi bir emre hemen karşılık verme yerine gönüllerinde yaşattıkları sakat düşüncelere gerekçe bulma arayışlarına girişmişlerdir. Zira İsrailoğulları, çevrelerinde yaşayan toplulukların -içlerinde buzağı da olan- çeşitli heykellere taptıkların görmüşler, bunun iyi bir şey olduğunu zannederek kendilerinin de tapacakları heykelleri olmalarını istemişlerdir.¹⁷ Kur'an'ın bu konudaki emri belki de içlerinde bulunan bu buzağı sevgisini söküp atmaya yöneliktir. Zira bir varlığa yüklenen aşırı anlam, onun putlaştırılmasıyla sonuçlanabilmektedir.

2.3. İsrailoğullarının Azabının Sınırlı Olacağı İddiası

Kur'an-ı Kerim'de Yahudilerin, günahları sebebiyle görecekleri azabın belirli günlerle sınırlı olacağı iddiasına yer verilir.¹⁸ Mücâhid'in Verkâ ve Ebî Necîh'e dayandırdığı rivayete göre Yahudiler, dünyanın yedi bin yıllık bir ömrü olduğunu, azabın da her bin seneye mukabil bir gün olacağını iddia etmişlerdir. Allah Teâlâ, bu iddiaya karşılık "Allah katından bir söz mü aldınız?" (el-Bakara 2/80) ayetini indirmiştir (Mücâhid, 1989: 1/206).

Mukâtil, Yahudilerin söz konusu iddiayı kendilerini Allah'ın oğulları ve O'nun seçkin kulları olmalarıyla gerekçelendirdiklerini söylemiştir (Mukâtil, 2003: 1/52). Zaten bu iddiayı Kur'an-ı Kerim de dile getirmiştir (el-Mâide 5/18). Ayetin sonunda da "O halde günahlarınız sebebiyle Allah size niçin azap ediyor?" sorusunun sorulmasını emretmiştir.

Mukâtil'in söylediklerine göre İsrail oğulları, ahiretteki azabın sadece kırk gün süreceğine ve bu sürenin de atalarının buzağıya taptıkları kırk günlük bir zaman diliminin karşılığı olacağına inanmaktadırlar. Mukâtil, daha sonra kıyamet gününde olacaklar hakkında şunları ilave eder: "Onların ileri sürdükleri gibi her bir gün için bin yıl kadar süre geçtikten sonra cehennemdeki görevliler şöyle sesleneceklerdir:

¹⁵ el-Bakara 2/68.

¹⁶ Mücâhid'in tefsirine ilâştirilmiş bazı ek bilgilere göre İsrail oğulları, kesecekleri hayvanın pahalı olmasından dolayı emri yerine getirmeye yanaşmamışlardır (Mücâhid, 1989: 1/206).

¹⁷ el-Bakara 2/93.

¹⁸ el-Bakara 2/80.

'Ey Allah'ın düşmanları! Sizin iddia ettiğiniz süre geçti. Geriye sonsuza kadar uzanan bir süre kaldı.' İşte o anda onlar cehennemde ebedi kalacaklarını anlarlar" (Mukâtil, 2003: 1/52). Mukâtil burada da bilgileri herhangi bir kaynağa dayandırmadan aktarır.

Taberî, İbn Abbas'tan gelen bir rivayete dayandırarak sayılı günlerin kırk olduğunu ve buzağıya tapma zamanlarına denk gelen kırk günlük bir sürenin ardından onlardan azabın kaldırılacağına inandıkları bilgisini verir (Taberî, 2001: 2/275). Taberî, Süddî'den (ö. 127/745) yaptığı nakille İsrail oğullarının ateşe atıldıktan sonra orada sadece kırk gün kalacaklarına inandıklarını aktarır. Onlar, "Ateş hatalarımızı yiyip de bizi temizleyince bir görevli şöyle seslenecektir: 'Ey İsrail oğullarının sünnetli olanları! Artık oradan çıkın!' İşte İsrail oğulları bunun için sünnet olurlar. Artık ateşte onlardan kimse kalmaz." Taberî Yahudilerin azap süresi ile ilgili olarak İbn Abbas'tan gelen rivayetlere de yer verir ki bunlar Mukâtil'in verdiği bilgilerle benzerlik arz eder. Ona göre İsrail oğulları, cehenneme girdikleri zaman kırk gün boyunca yol yürüyeceklerine, zakkum bitkisinin olduğu yere ulaşacaklarına ve cehennemde de azabın da orada son bulacağına inanırlar. Ne var ki cehennem bekçileri onlara sürenin bittiğini, ancak cehennemde kalmanın devam edeceğini bildirecektir. Onlar kamçılarla yokuşa doğru yeniden tırmanmaya zorlanacaklar ve azap bu şekilde sürüp gidecektir (Taberî, 2001: 2/276).

Kur'an'ı Kerim, kimlerin cennete gireceğini ve kimlerin cehennem azabına maruz kalacağını açıklamıştır. Hiçbir topluma da ayrıcalık tanımamıştır. Bu gerçeği, üstünlüğün takvada olduğu¹⁹ ilkesiyle evrenselleştirmiştir. Bu bakımdan, kendi dönemlerinde birçok nimete erişen ve dönemin insanlarına karşı üstün kılınan İsrailoğullarının Allah'a isyan ettikten sonra da hala özel bir muameleye tabi tutulacaklarını düşünceleri yersiz bir iddiadan öteye gidemeyecektir. Zira bu düşünce, ahirette paranın, diyetin ve kayırmanın olmayacağını bildiren ilahi vahiy esaslarına²⁰ da aykırıdır.

2.4. Firavun'un Zulmünü Arttırması

Firavun'un kavmine yaptığı zulüm, Kur'an-ı Kerim'de "Onlar da, 'Bize sen gelmeden önce de geldikten sonra da işkenceye uğratıldık' dediler" (el-A'râf 7/129) şeklinde anlatılır. Vehb b. Münebbih'e dayandırılan rivayete göre İsrail oğulları Hz. Musa'ya "Sen gelmeden önce Firavun bizden süt istiyor, saman vaat ediyordu. Sen geldikten sonra hem süt hem saman istemeye başladı" (Mücâhid, 1989: 1/341) sözleriyle yakınmışlardır. Bunun üzerine Hz. Musa, Firavun'un helaki için dua etmiş ancak, 'O, helakini gerektirecek eylemini henüz gerçekleştirmedi' cevabını almıştır (Mücâhid, 1989: 1/341). İtikadi veya ameli açıdan sorun oluşturmayacak bu rivayetin reddi veya kabulü sonucu değiştirecek bir özellik taşımamaktadır.

Mukâtil, Hz. Musa gelmeden önce İsrail oğullarına yapılan eziyetin sebebinin de Hz. Musa olduğunu ve Firavun'un azabının, tahtına geçmesi beklenen kişi sebebiyle erkek çocuklarını öldürüp kız çocuklarını bırakması şeklinde cereyan ettiğini açıklamıştır. Hz. Musa geldikten sonra ise ona uydukları için güç yetirilemeyecek işlerle sorumlu tutulduklarını ifade etmiştir (Mukâtil, 2003: 2/2). Bu açıklama, ayetin içeriğiyle zıtlaşan bir durum arz etmemektedir. Ancak söz konusu ifadeler, herhangi bir kaynağa dayandırılmamıştır.

Taberî, "Musa gelmeden ve o geldikten sonra" ifadesini peygamberlik öncesi ve sonrası dönem olarak açıklar. Muhammed b. Amr, Ebû Asım, İsa ve İbn Ebî Necîh yoluyla Mücâhid'e dayandırdığı tefsirinde

¹⁹ El-Hucurât 49/13.

²⁰ el-Bakara 2/48, 80-82, 123.

(Taberî, 2001: 12/482) ayrıntıya girmez.

2.5. Tâlût-Câlût Kıssası

Mücâhid ve Mukâtil, Bakara 242-252. âyetlerinin açıklamasında İsrâilî bilgilere atıfta bulunmuşlardır. Mücâhid, 247. âyetin açıklamasında şöyle demiştir: “İsrâil oğullarına melik olarak gönderilen Tâlût, ordunun başına geçmiş ve Câlût’un öldürülmesini istemiştir. Bu görevi üstlenen Dâvûd, attığı bir taşla Câlût’un miğferinde otuz üç kadar delik açmış ve onu öldürmüştür” (Mücâhid, 1989: 1/241-242). Aynı konuyu Mukâtil de ele almış ve İsrailiyât’a ait birçok bilgi aktarmıştır (Mukâtil, 2003: 1/150-152). Ayette geçen “sekîne”²¹ kelimesiyle ilgili olarak da her iki müfessir benzer ifadeler kullanarak iki kanatlı ve başı kedi başına benzer bir varlık olarak açıklamıştır (Mücâhid, 1989: 1/242; Mukâtil, 2003: 1/131).²² Ancak Mukâtil herhangi bir kaynağa işaret etmemiştir. Verilen bilgilerin gerçeklikle bağdaşıp bağdaşmadığına bakılmaksızın duyulduğu şekliyle aktarıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler veren Taberî, kaynak olarak İbn İshak, Vehb b. Münebbih ve İkrime’nin rivayetlerini kullanmıştır (Taberî, 2003: 5/306-309).

3. Yarattığı ve Hz. Âdem ile İlgili İsrâiliyyat

Semâvî kitapların ele aldığı önemli konular arasında ilk insan Hz. Adem’in ve onun şahsında insanın yaratılışı yer almaktadır.²³ Kur’an’ı Kerim, yaratılışa ilgili konuları özlü bir şekilde vermiştir. Tevrat’ta ise daha ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Tevrat bilgileri yanında İsrailoğullarının algı ve yorumlarına dayalı bilgiler de önemli bir yer tutmaktadır. İşte bunlardan bazıları bir şekilde Kur’an tefsirine yansıtılmıştır. Şimdi bu konulara geçilebilir.

3.1. İlk Yarattıkları ve Dünya

Mücâhid’in tefsirine göre yaratılış arş, su ve hava ile başlamıştır. Yeryüzü de sudan yaratılmıştır.²⁴ Müfessir, yaratılışın birinci gün (Pazar) başlayıp beş gün devam ettiğini ve bütün yaratıkların Cuma günü yaratıldığını, ayrıca Yahudilerin kendileri için Cumartesi gününü seçip kutsadıklarını ifade etmiştir. Söz konusu altı günden her birinin de insanların saydığı bin gün kadar olduğu²⁵ bildirilmiştir (Mücâhid, 1989: 1/338). Bu bilgiler Mücâhid’e Müsennâ, Haccâc b. el-Minhâl, Ebu Avâne ve Ebû Bîşr aracılığıyla bağlanmıştır.

Mukâtil, benzer bilgileri Bakara (2/30), Yûnus (10/2) ve Hûd (11/7) surelerinin tefsirlerinde (Mukâtil, 2003: 1/22; 2/90, 116) senetsiz olarak zikretmiştir. Taberî’nin tefsirinde Mücâhid’in naklettiği konular, söz konusu rivayet zinciriyle yer almıştır (Taberî, 2003: 12/482).

3.2. Âdem’in “Acel”den Yarattılması

Kur’an-ı Kerim’de insanın yaratılış bağlamında “خُلِقَ الْإِنْسَانُ مِنْ عَجَلٍ” buyurulmaktadır.²⁶ Mücâhid’in

²¹ el-Bakara 2/248.

²² Mukâtil el-Fetih 4. ayetteki “sekîne”yi Hudeybiye günü müminlerin gönlüne indirilen güven ve huzur olarak açıklamıştır. (Krş. Mücâhid, 1989: 1/607; Mukâtil, 2003: 3/245. Bu kelime, Taberî’nin tefsirinde de rahmet, kalpteki sükûnet ve güven duygusu olarak izah edilmiştir (Bk. Taberî, 2001: 20/203). Sekine kelimesinden sonra “فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ” denilerek bunun müminlerin kalplerine indirildiğinin söylenmesi Mukâtil ve Taberî’nin görüşlerinin isabetli olduğunu göstermektedir. Burada iki ihtimal söz konusudur. Ya Mücâhid duyduğunu olduğu gibi aktarmış ya da bu ifadeler daha sonraki raviler tarafından esere eklenmiştir.

²³ Bkz. el-Bakara 2/30; el-A’râf 7/12; Sâd 38/76.

²⁴ Bu bilgiler, A’râf suresi 52. ayeti bağlamında ek bilgi olarak geçer (Bk. Mücâhid, 1989: 1/338).

²⁵ el-Hacc 22/47.

²⁶ el-Enbiyâ 21/37.

tefsirinde insanın “acel”den yaratılmasıyla ilgili yapılan açıklama kendisine Abdurrahman, İbrahim, Âdem, Verkâ ve İbn Ebî Necîh'ten oluşan bir rivayet zinciriyle ulaşır. Açıklamaya göre insan, diğer bütün varlıklardan sonra olmak üzere yaratılmışların var edildiği günün son vaktinde yaratılmıştır. (Kendisine üflenen) ruh, gözlerini, dişlerini ve başını canlandırdığında henüz aşağılarına ulaşmadan insan “Rabbim! Güneş batmadan önce benim yaratılışımı tamamla!” demiştir (Mücâhid, 1989: 1/471. Krş. Zemaşerî, 1995: 3/117).²⁷

Mukâtil, insan ile Âdem'in kastedildiğini, Kureyş müşriklerinin de azap konusunda aceleci davrandıklarını ve bu sözleri, ahiret hallerini yalanlamak için söylediklerini ifade etmiştir. Nitekim Âdem de daha yarısı çamurken bir an önce oturmak istemiştir. İşte acelecilik tüm insanlara buradan miras kalmıştır (Mukâtil, 2003: 2/354).

Evrede geçerli olan ilahi yasalara hiç de uymayan bu rivayetlerin (el-Ahzâb 33/62; el-Feth 48/23) İsrâîliyat olduğu açıktır. Zihinleri karmaşıklaştıran bu rivayetlere devam eden Mücâhid, ruhun dışarıya çıkacak bir yer bulamadığını, burna geri döndüğünü ve bu yüzden Âdem'in hapsirdiğini söylemiştir. Bu defa Âdem “الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ” demiş ve bu onun söylediği ilk söz olmuştur. Mücâhid, ‘Bize ulaştığına göre’ diyerek hiçbir kaynak göstermeden Allah'ın “İşte ben seni bunun için yarattım, rabbim sana merhamet etsin” buyurduğunu söylemiştir (Mukâtil, 2003: 2/354). Ona göre bu ifade, Rabbin rahmetinin azabını geçtiğinin işaretidir.

Taberî, Âdem'in kısa bir zaman dilimi içinde ve acelecilik üzere yaratıldığını söyledikten sonra Ebû Kureyb - İbn Yemân - Eş'as - Ca'fer - Saîd ve Musa - Amr - Esbat - Süddî kanalıyla benzer bilgileri aktarmıştır (Taberî, 2001: 18/441). Buna göre ruh, Âdem'in gözüne ulaşınca cennet meyvelerine bakmış, karın boşluğuna ulaşınca onlardan yemeyi arzu etmiş, daha ayaklarına ulaşmadan ileri atılmıştır. İşte “خُلِقَ الْإِنْسَانُ مِنْ عَجَلٍ” ayeti bunu ifade etmektedir. Taberî, daha sonra Hasen el-Basrî, Verkâ, İbn Ebî Necîh ve Mücâhid'in isimlerinden oluşan bir rivayet silsilesiyle Mücâhid'in tefsirinde verilen bilgilerin aynısını tekrar etmiştir (Taberî, 2001: 18/442).²⁸

Mücâhid'in tefsirini tahkik eden Muhammed Abdüsselâm, bu tefsiri garip bulmuş ve ayetin inkârcılara cevap olarak geldiğine işaret eden Zemaşerî'nin şu yorumuna yer vermiştir: “Allah Teâla, insanı tabiatında var olan acelecilikten nehyetmiş ve aceleci tavrından dolayı onu kınamıştır. Sanki o, şöyle demiştir: “Acelecilik sadece sizden kaynaklanmıyor. Bu huy sizin yaratılışınızın gereğidir.” Zemaşerî, “İnsanın yapısında böyle bir özellik varsa Allah'ın acelecilikten sakındırması insanoğlu için güç yetiremeyeceği bir şeyi yüklemek anlamına gelmez mi?” şeklindeki muhtemel soruyu şöyle cevaplamıştır: “Bu istekler insana verilen şehvet duygusunun gereğidir. Şehveti veren Allah, onu kırma ve aceleciliği terk edebilme gücü de vermiştir” (Zemaşerî, 1995: 2/572-573).

Hız. Âdem'in yaratılması sırasındaki gelişmeler ve yapılan konuşmalar, insanın dünyaya gelme ve gelişip büyüme kanunlarına uymamaktadır. Daha yaratılışı tamamlanmamış birisinin konuşması, Allah'a dua etmesi, güneşin batışından bahsetmesi gibi konular, fitrata uygun görünmemektedir.

²⁷ Değerlendirmenin sonunda bu görüşü destekleyici mahiyette bir bilgi de bulunmakta ve Himyer lügatinde “acel” kelimesinin çamur anlamına geldiği söylenmektedir. Nitekim acel kelimesi bir şiirde “والنخيل ينبت بين الماء والعجل” şeklinde geçmektedir (Mücâhid, 1989: 1/471).

²⁸ Taberî, Basralı bazı Arap dilcilerin şu görüşlerine yer vermektedir: “İnsan, acelden yaratıldı” denmesi, onun işinin kısa bir süre içinde olmasındandır. Çünkü Allah'ın dilediği bir şeyi var etmesi için ona “ol!” demesinin yeterli olduğunu ve onun da hemen oluverdiğini bildiren ayetler de vardır. (en-Nahl 16/40). İşte “acel” budur (Taberî, 2001: 18/442). Bu söze göre Allah'ın yarattığı tüm varlıklar, acelecilik üzere yaratılmışlardır. Çünkü hepsi “ol” emrinin sonucudur.

3.3. Hz. Havva'nın Yaratılışı

Nisâ suresinin başında insanların tek nefisten (نفس واحدة) yaratıldığı ve ondan da eşinin var edildiği bildirilmekte, daha sonraki nesillerin de erkek ve kadın olarak onlardan ürediği haber verilerek Allah'a itaatsizlikten sakınılması istenmektedir.²⁹ Mücâhid, İbn Ebî Necîh'e dayandırdığı rivayette, ayette geçen "وَحَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا" ile Hz. Âdem'in kastedildiğini söylemiştir. Müfessire göre "Ondan da eşini ..." ifadesi de Hz. Havva'ya işaret etmektedir. Tefsirin devamında Hz. Âdem'in uyuduğu bir anda eğey kemiğinden Havva'nın yaratıldığı, uyanınca yanında gördüğü manzara karşısında "esâ" (أنا) dediği ve bu kelimenin Nabat dilinde "kadın" (امرأة) anlamına geldiği söylenmiştir (Mücâhid, 1989: 1/471).³⁰

Mücâhid'in rivayetlerine benzer bilgiler veren Mukâtil, Hz. Havva'ya bu ismin verilmesinin sebebinin Âdem'in canlı halinden yaratılması olduğunu söylemiştir (Mukâtil, 2003: 1/288). Ancak bu bilgileri bir kimseye atfetmemiştir.

Taberî, tefsirine bütün insanların bir şahıstan yaratıldığını ifade ile başlamıştır. Bu ifade, bütün insanların bir adam ve bir anneden türediğini, soyların bir noktada birleştiğini, aralarında kardeşlik hukuku oluştuğunu, dolayısıyla bu hukuka riayet etmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Başlangıçta hepsini toplayan bir babanın olduğunu, bundan dolayı birbirlerine şefkatle davranmaları ve zulmetmemeleri gerektiğini, kuvvetlinin gücünü Allah'ın bildirdiği biçimde zayıfın lehine kullanmasının istendiğini söylemiştir. Sonuçta hepsi tek bir nefse (Âdem) dayanmaktadır (Taberî, 2001: 7/514).

Taberî, nefs-i vahide ile Adem'in kastedildiği konusunu Süddî ve Katâde'ye (ö. 117/735) dayandırmıştır. "Zevc" kelimesi de "eşi/ikincisi" anlamına gelir ki tevîl ehline göre o Havva'dır. Bu noktada o, İbn Ebî Necîh ve Mücâhid'in isimlerini anmıştır (Taberî, 2001: 7/515). Taberî'nin Süddî'ye nispet ettiği bir başka rivayette de cennete yerleşen ve eşten yoksun olan Âdem, uykusundan uyandırdığı bir anda yanında oturan bir kadın bulmuştur. Kadına kim olduğunu sormuş, o da "امرأة" cevabını vermiştir. İbn Abbas'a dayandırılan bir başka rivayete göre ise Âdem yanında gördüğü varlık karşısında "لحمي ودمي وزوجتي!" (Benim etim, kanım ve eşim!) demiş ve sonunda onunla huzura ermiştir (Taberî, 2001: 7/515). Her üç tefsirde de bilgilerin birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir. Ancak Mukâtil, kişisel bir tercihe dayalı olarak senetten söz etmemiştir.

3.4. Hz. Âdem ve Eşinin Allah'a Şirk Koşmaları

A'raf suresinde bir insanlık gerçeğinden söz edilir. Allah'ın, insanı bir tek candan yarattığı, kendisiyle mutlu olsun diye ondan da eşini var ettiği haber verilir. Sonra da "Erkek eşiyile beraber olunca kadın hafif bir yük yüklenir, onu bir süre taşır; hamileliği ağırlaşınca rablerine şöyle dua ederler: 'Yemin olsun ki bize kusursuz bir çocuk bahşedersen şükredenlerden olacağız! Allah onlara yaratılışı tam bir çocuk bağışlayınca, kendilerine verilen bu nimet hakkında O'na şirk koşarlar'" (el-A'raf 7/189-190) buyrulur.

İbn Ebî Necîh yoluyla Mücâhid'e dayandırılan rivayete göre Hz. Âdem ile Hz. Havva'nın çocukları yaşamamaktadır. Şeytan onlara çocuklarını Abdülhâris diye isimlendirdikleri takdirde çocuklarının yaşayacağını söylemiştir. Onlar da bu tavsiyeye uyararak şirke düşmüşlerdir (Mücâhid, 1989: 1/347-348).

Mukâtil, bu konuda daha fazla ayrıntıya yer vermiş, olayı Havva'nın hamileliği süreciyle eşleştirerek anlatmıştır (Mukâtil, 2003: 2/19). Ona göre İblis, çocukların yaşamamalarıyla değil, çocuğun belki de

²⁹ en-Nisâ 4/1.

³⁰ Mücâhid Havva'nın yaratıldığı madde bağlamında "فصنيري", Mukâtil ise "صلع" kelimesini kullanmıştır. (Mukâtil, 2003: 1/288).

bir hayvan şeklinde doğabileceği ihtimaliyle korkutmuştur. Bu yüzden onlar İblis'e uymuşlardır. Onların şirki ise ibadet şeklinde değil itaat bağlamında gerçekleşmiştir (Mukâtil, 2003: 2/19). Şeytanın vesvesesi, ister çocuğun yaşamaması ile ilgili olsun isterse istenmeyen biçimde doğması ile olsun sonuçta önemli olan, insanın telkinlere uyarak haktan ayrılmasıdır. Ancak bu durumun Hz. Havva'ya nispet edilmesinin dayanağı yoktur. Hz. Havva'yı itham eden bu anlatımlar, tefsire katkı sağlamaktan da uzaktır.

Taberî, bu konuda da birçok rivayet sunar. Bunlar arasında İbn Abbas'a kadar giden rivayetler de vardır (Taberî, 2001: 3/311-313). Taberî, bir rivayette şirk koşanın Âdem ve Havva değil, onların soyundan gelen kimseler olduğunu nakleder (Taberî, 2001: 3/311-314) ki olması gereken de budur. Zira bu konuyu Râzî (ö. 606/1210) de ele alır. Rivayetleri çeşitli yönlerden eleştiren Râzî şu görüşlere yer verir: "... 1) Ayet, *فَقَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ* şeklinde son buluyor. Dolayısıyla şirk koşanlar iki kişi değil bir topluluktur. 2) "Hiçbir şey yaratamayan ve de yaratılmış olanları mı ortak kılıyorlar?" ayeti, putların ortak koşulmasından bahsetmekte ve bu inancı reddetmektedir. Ayrıca İblis'in bu ayette ismi geçmemektedir. 3) Konu İblis olsaydı, cansız varlıklar için kullanılan "ما" edatı değil akıllı varlıklara ait olan "من" edatı kullanılması gerekirdi. Ayrıca çoğul ifadesi yer almazdı. 4) Âdem, İblis'i bütün yönleriyle tanımıştı. Böyle bir durumda çocuğunu doğrudan onun ismine nispet etmesi kabul edilebilecek bir şey değildir (Râzî, 1420h.: 15: 426-427)."

Bu konuda daha farklı yorumlar da yapılmıştır. Onlardan biri şöyledir: "Hitap herkesedir. Nefs-i vahide, "bir ve benzer şekilde" demektir. "Ondan da eşini" ifadesi de yaratmanın aynı cinsten olduğuna delildir. Daha sonra erkek (ذكر) ve dişinin (أنثى) hallerine işaret edilmiştir. "جَعَلَا لَهُ شُرَكَاءَ" ifadesiyle ise insanların fitrattan uzaklaşıp şirke saptıkları anlatılmaktadır (Ebû Hayyân, 1420h.: 5/242-243).

Taberî, Râzî ve Ebû Hayyân'ın yorumları, ayetin metninin izin verdiği ölçülerde olup zorlamaya gidilmemiştir. Üstelik burada sadece Hz. Âdem'den bahsedilmemiş, onun şahsında insanoğlunun mal ve evlat karşısında takınabileceği tavır hakkında genelleme yapılmıştır. Zira insanların nimete karşı aşırı istekli oldukları, ona ulaşabilmek için her türlü yola başvurabildikleri, nimete meşru yollardan ulaşmış olsalar bile istediklerini elde ettikleri zaman da nimet vereni unuttukları gerçeği Kur'an'da dile getirilmiştir.³¹ Görülmektedir ki Mücâhid ve Mukâtil, Ehl-i kitaptan duyduklarını herhangi bir muhakeme yapmadan aktarmışlardır. Ya da bu bilgiler söz konusu tefsirlere sonradan eklenmiştir.

3.5. Hz. Âdem'in Çocuklarının Kurban Sunması

Kur'an-ı Kerim'de sözü edilen konular arasında Hz. Âdem'in çocuklarının kurban sunma kıssası da yer almaktadır.³² Mücâhid'in tefsirinde İbn Abbâs ve Saîd b. Cübeyr'e dayandırılan rivayete göre Hz. Âdem'in çocukları biri erkek biri kız şeklinde ikiz doğmaktadır. Çiftçinin ikizi olan kız güzel, çobanın ikizi çirkin haldedir. Çiftçi güzel olanı alacağını söyler. Çoban, kurban sunmayı teklif ederek kurbanı kabul görenin haklı olacağını belirtir. Çoban, güzel, beyaz ve boynuzlu büyük bir koç getirir. Çiftçi ise bir yiyecek/ekin demeti getirir. Koç kabul edilir. Zira o, İbrahim'in kestiği ve Allah'ın cennette kırk güzden beri sakladığı koçtur. Çiftçi, diğer kardeşini öldürür. İşte Âdem'in bütün çocukları bu kâfir çocuğun soyundan gelir (Mücâhid, *Tefsîru* 1989: 1/306).³³

³¹ Fussilet 41/51.

³² el-Mâide 5/27.

³³ Tarla sahibinin kâfir olması, öldürmeyi helal saymasından dolayıdır. İbn Abbas'tan gelen bir başka rivayete göre bu tür evliliği Hz. Âdem emretmiştir (Mücâhid, *Tefsîru* 1989: 1/306).

Mücâhid'in eserinde, kardeşlerin kurban sunma olayı³⁴ bağlamında bir rivayet daha yer alır. Bunlar, Hz. Âdem'in neslinden olan Hâbil ve Kâbil adlı iki kardeştir. Hâbil bir koç kurban ederken Kâbil tarla ürünlerinden (بقل) bir demet sunar. Hâbil'in kurbanı kabul edilirken diğeri reddedilir. Bu sebeple o, kardeşi Hâbil'i öldürür (Mücâhid, 1989: 1/306).

Mukâtil, aynı ayetin tefsirine Hâbil ve Kâbil ismini zikrederek başlar. Bunlar Hz. Âdem'in çocuklarıdır. Hz. Havva bir batında Kâbil ve İklîmâ'yı, diğeri batında ise Hâbil ve Leyûza'yı doğurmuştur. Kâbil'in kız kardeşi diğeri güzeldir. Hz. Âdem her birinin diğeriyle doğan kızı alacağını söylemiştir. Kâbil buna itiraz edince Hz. Âdem, kurban teklifini ortaya atmıştır. Çiftçi olan Kâbil, delice otuyla karışık bir buğday demeti sunmuş, çoban Hâbil ise yağlı-sütlü bir davar seçmiştir. Takdimleri dağın başına dualarla koyup sonucu beklemişlerdir. Semadan bir ateş inmiş, davarı yerken diğeri bırakmıştır. Haset duygusuna kapılan Kâbil kardeşini öldüreceğini söylemiştir. Kardeşi yalvarsa da onu taşla öldürmüştür. Bu olay Hind topraklarında olmuştur (Mukâtil, 2003: 1/288).³⁵ Karga rivayetini de anlatan Mukâtil,³⁶ kaynağı anmaya gerek duymamıştır.

Kurban sunma sebebinin ihtilafı olduğunu söyleyen Taberî, olayı farklı kanallardan gelen kısmi farklılıklarla nakleder (Taberî, 2001: 10/201-207). Taberî'nin, Hasen el-Basrî'den naklettiği bir diğeri rivayete göre kurban sunanlar Hz. Âdem'in oğulları olmayıp İsrailoğullarıdır. Zira yeryüzünde ilk ölen Hz. Âdem'dir (Taberî, 2001: 10/208-209). Ancak sulb (öz çocuk) ile zürriyet (nesil) kelimelerini özenle kullanan Taberî, kıssayı Âdem'in çocuklarına nispet eden rivayetlerin doğruya daha yakın olduğunu, İsrail oğulları arasında yaşanmış böyle bir hikâyeyi anlatmanın hikmetle bağdaşamayacağını söyler (Taberî, 2001: 10/208-210). Bu konuda o, ahbâr, siyer, ilim ve tevil ehlinin ittifak içinde olduğu görüşündedir.

Kur'ân-ı Kerîm, Hz. Âdem'i insanlığın atası olarak sunar. İtaat veya isyan türü davranışlar Âdemoğullarının tümü için geçerlidir. Bu olay bizzat Hz. Âdem'in çocukları arasında geçebileceği gibi sonradan gerçekleşmiş de olabilir. Ancak anlatılanlara göre zaman içinde olabilecek bir hadise sadece Hz. Âdem'in dönemine sığdırılmış ve bu yüzden hata ve sevaplar bütünüyle Âdem'e veya onun iki oğluna nispet edilmiştir. Bu durumda peygamber olan Âdem bir anda inkârcı durumuna düşebilmiştir. Ya da çocuklarıyla sınanan ve onlar sebebiyle inkâra/isyana düşebilecek insanların yaptıkları Âdem'le ilişkilendirilmiştir. Bizce bu yaklaşım, Kur'an hakikatlerinin tüm zamanlara hitap ettiği ve bunların Âdem'le sembolize edilen gerçekliğin tüm insanoğlu bağlamında anlaşılması gerektiğini göz ardı etmekten kaynaklanmaktadır.

4. Hz. Musa ile İlgili İsrailiyat

Kur'an'da en çok ismi geçen peygamber, İsrailoğullarının kurtuluşu için gönderilen Hz. Musâ'dır. Onunla ilgili İsrâilî rivayetler de tefsirlerde çokça yer almıştır. Bu rivayetleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

4.1. Hz. Musa'nın Dilindeki Rahatsızlık

Kur'ân-ı Kerîm'in bildirdiğine göre Musa Peygamber, davet için Firavun'a gönderildiği zaman şu duayı yapmıştır: "... 'Rabbim! Göğsümü genişlet, binim işlerimi kolaylaştır ve dilimden düğümü çöz (Tâhâ 20/25-27)." Mücâhid'e göre böyle bir duanın sebebi Hz. Musa'nın dilinde bir konuşma güçlüğü (ucme)

³⁴ el-Mâide 5/27.

³⁵ Mukâtil olayın daha fazla ayrıntılarını anlatır (Mukâtil, 2003: 1/288).

³⁶ Bkz. el-Mâide 5/27-31.

Mücâhid b. Cebr ile Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirlerindeki İsrâîliyatın Kaynak Açısından Değerlendirilmesi ve Taberî'nin Tefsiri / Binol, A.

olmasındandır. İbn Ebî Necîh'den gelen rivayete göre Hz. Musa, daha çocukken Firavun'un sakalını çekiştirmiştir. Buna sinirlenen Firavun "Bu benim düşmanım" diye tepki göstermiştir. Çocuğun cezalandırılmasından korkan karısı onun aklının ermediğini söylemiştir. Bunu ispat etmek için çocuğa bir kor parçası uzatmış ve o da kor parçasını ağızına atmıştır (Mücâhid, 1989: 1/462).

Mukâtil, Hz. Musa'nın dilinde bir ağırlık (ثِقَلٌ) olduğunu söylerken fazla ayrıntıya girmemiştir. Eserinde herhangi bir kaynak da vermemiştir (Mukâtil, 2003: 3/156). Taberî, Mücâhid'in verdiği bilgiler yanında farklı bilgiler sunmuştur. Bunları İbn Ebî Necîh, İbn Cüreyc ve Saîd b. Cübeyr vasıtasıyla aktarmıştır (Taberî, 2001: 18/298-300).

Hz. Musa'nın kardeşi Harun'u yardımcı olarak istemesi, onun hitabetinin daha güçlü olduğu gerçeğine dayandırılabilir. Bu durum, Hz. Musa'nın dilinin peltek olmasını da gerektirmez. Çocuklukta ağza alınan bir kor parçasının insanı kekeme yapması da ayrı bir tartışma konusudur. Sonuç itibariyle topluluklara hitap etmek ve onlara önderlik vazifesini yüklemek için seçilen bir kişinin konuşma bozukluğu çekecek kadar özürlü olması, peygamberlik makamı için çok da makul görünmemektedir. Sonuç itibariyle söz konusu ayetlerle ilişkilendirilen rivayetler, Kur'an'ın tefsirine hizmet etmemektedir. Ayrıca bu tür rivayetler, tarihi olayları evrensel kılan bir üslupla elen alan Kur'an'ın ayetleri sunuş biçimine de uymamaktadır.

4.2. Hz. Musa'nın Asasına Yönelik İsrâîliyat

Hz. Musa'ya verilen asa mucizesi anlatılırken asanın yılanı dönüşmesi "نُعْبَانٌ مُّبِينٌ" (büyük bir yılan) terkihiyle ifade edilir³⁷ Abdülaziz'in Ebû Saîd'den naklettiğine göre o, Mücâhid'den yılanın iki çenesi arasının kırk arşın kadar olduğuna yönelik bir söz işittiğini söylemiştir (Mücâhid, 1989: 1/340).³⁸

Mukâtil, "apaçık bir yılan" açıklaması yapmakla yetinirken (Mukâtil, 2003: 2/1) Taberî, Mücâhid'den gelen bilgilerle birlikte çeşitli açıklamalar aktarır (Taberî, 2001: 13/17). Bunlardan en garibi Süddî'den gelir. Ona göre yılanın alt çenesi yerdeyken üst çenesi sarayın üstüne ulaşmaktadır (Taberî, 2001: 13/17).

Bu tür bilgiler öncelikle Kur'an'ın veya sahih sünnetin ifadeleri değildir. Bu rivayetler tarihi hadiseleri daha ilginç kılma adına yapılmış olabilir. Tarihi hadiseleri her yönüyle olağanüstü gösteren bu rivayetler ilginç bulunsa da çoğunluğun zihninde "acaba" sorusu oluşturmaktadır. Sonuçta da Kur'an'ın zikrettiği mucizenin yanına eklenen birçok unsur sebebiyle asli konu bile şüpheyle karşılanabilir bir hal almaktadır. Böylece muhatap, sahih inanca ve salih amele sevk etmeyecek böylesi rivayetler yüzünden Kur'an'a da yabancılaşabilmektedir.

4.3. Sihirbazların Sayısıyla İlgili İsrâîliyat

Kur'an, Musa'nın sihirbazlarla yaptığı mücadeleyi de anlatır.³⁹ Mücâhid'in tefsirinde bulunan ve Ka'b el-Ahbâr'a dayandırılan bir rivayette, 17.000 sihirbaz olduğu ifade edilir (Mücâhid, 1989: 1/510). İman etmiş olan bu sihirbazların tamamı akşama şehit olmuşlardır. Mukâtil'in kaynağı olarak verdiği bilgilere göre ise sihirbazlar yetmiş iki kişidir (Mukâtil, 2003: 2/1).

³⁷ el'A'râf 7/107.

³⁸ Muhammed Abdüsselâm, bu ifadeyi haklı olarak oldukça mübalağalı bulur. Ayetteki "نُعْبَانٌ مُّبِينٌ" sözünün, kocaman (ضخم) değil yılan olduğu apaçık belli anlamına geldiğini söyler (Mücâhid, 1989: 1/340). Gerçekten de böyle bir yılanın gövdesinin ne kadar olabileceği hayal bile edilemez. Yılanın en büyüğünün bugünkü halinden iki-üç katı olabileceği düşünülün. O bile bu güne kadar canlıların küçülme oranıyla kıyaslandığı zaman akla ve bilime uymayacak oranlardadır.

³⁹ eş-Şuarâ 26/34-51.

Sihirbazlar, Taberî'nin, Muhammed b. İshak'a dayandırdığı rivayette 15.000, İkrime'den gelen rivayette ise yetmiş civarındadır. Ancak Taberî 70.000 kastedebileceğini ifade etmiştir. İbnü'l-Münzir'in rivayetine göre meydana 80.000 sihirbaz gelmiştir. Ka'b el-Ahbâr ise 12.000 kadar sihirbaz olduğunu söylemiştir (Taberî, 2001: 13/25).

Mücâhid ve Taberî'nin aktardığı bazı sayılarda aşırı abartma olduğu açıktır. O dönemde sihirbazların sayısı bu kadar ise halkın sayısını düşünmek gerekir. Bu kadar insanın bir meydana toplanması ve marifetlerini aynı ortamda sergilemeleri neredeyse imkân dışıdır. Sayı, sihirbazlık mesleğinin toplumdaki yaygınlık derecesiyle de çelişir. Bu kadar insanın ölüme mahkûm edilmesi, hepsinin darağacına asılması... bir güne sığdırılabilecek cinsten değildir. Bu kadar sihirbazı cezalandıracak asker, galip oldukları takdirde verilecek ödül, ya da vaat edilen makam... ayrı ayrı değerlendirme konusudur. Mukâtil'in verdiği bilgiler ise daha gerçekçi görünmektedir.

4.4. Süs Eşyalarından Buzağı Yapılması ile İlgili İsrailiyat

Kur'ân'ın verdiği bilgilerden bir diğeri Musa'nın (a.s) kavminden ayrılmasından sonra Sâmirî'nin yaptığı buzağı heykeline tapmaları meselesidir.⁴⁰ Kıssa içinde yer alan “Bu yüzden elçinin izinden bir avuç avuçladım ve onu attım”⁴¹ ifadesi, Mücâhid'in tefsirinde “Cebrail'in atının ayağını bastığı topraktan aldığı bir miktar toprak” olarak açıklanır.⁴² Bu bilgiler İbrahim, Âdem, Verkâ ve İbn Necîh kanalıyla kendisine dayandırılırken Mukâtil (Mukâtil, 2003: 2/337) her hangi bir isim zikretmez.

Taberî, gerek Muhammed b. İshak, Hakim, Saîd b. Cübeyr ve oradan da İbn Abbas'a gerekse Hasan, Verkâ ve İbn Ebî Necîh'e dayandırdığı isnatla Mücâhid'in verdiği bilgileri aktarır (Taberî, 2001: 18/361). Abdulvehhâb en-Neccâr'ın kesinlik arz etmeyen bu bilgilerin aktarılmasında yarar görmediğini söyleyen Muhammed Abdüsselâm (Mücâhid, 1989: 1/343), “Öncelikle Samirî Cibril'i nasıl ve niçin görmüştür? Cibril'in atının ayağındaki tozu korumaya aldırın sebep nedir? Ona bu toprağın cansız varlıklara hayat vereceğini kim öğretmiştir?” şeklinde sorar. Bu konularla ilgili olarak sahih kaynaklarda herhangi bir bilgi bulunmadığını hatırlatır.

4.5. Bel'am b. Bâ'ûrâ İle İlgili İsrâiliyat

İsrâil oğullarının kıssaları içerisinde en fazla dikkat çekenlerden biri, kendisine ilim verildiği halde yanlışça sapan kişidir.⁴³ Bel'am b. Bâ'ûrâ olduğu bildirilen bu zat, kitaptaki bilgilerden yeterince faydalanamamış ve dünyanın gösterişine kapılmıştır (Mücâhid, 1989: 1/346-347). Bu bilgiler Abdurrahman b. el-Hasen, İbrahim b. el-Hüseyin b. Ali, Âdem b. Ebi'l- İyâs, Şeybân, Câbir ve İbrahim, Âdem b. Ebi'l-İyâs, Verkâ b. Ömer, İbn Ebî Necîh kanalıyla Mücâhid'e dayandırılmıştır (Mücâhid, 1989: 1/346-347. Krş. Cerrahoğlu, ty.: 40-45).

Mukâtil'in aktardığına göre Bel'am'a verilen ayet, ism-i a'zam bilgisidir. Rüşvet karşılığında Hz. Musa'ya beddua etmesini isteyen kralı önce reddetmiş, ancak tehdit üzerine istenileni yapmıştır. Bel'am'ın duasının kabul edildiğini öğrenen Hz. Musa da kendisinden ism-i azam'ın alınması için Allah'a

⁴⁰ Tâhâ 20/88.

⁴¹ “فَقَبَضْتُ قَبْضَةً مِنْ أَرْضِ الرَّسُولِ فَبَيْتُهَا” (Tâhâ 20/96).

⁴² Mücâhid, şöyle devam eder: “Sâmirî, Musa'ya inanmış biriydi. O yokken kavmine karşı bir plan kurdu. İsrail oğullarının getirdikleri süs eşyalarını topladı. Onların kalmasının Musa'nın gelmesini geciktireceğini söyledi. Onlar da buzağıya meyilli olup aynı şeyi Musa'dan istemişlerdi. Böylece Samirî, bir buzağı yaptı ve 'İşte bu Musa'nın da sizin de ilahınızdır, fakat Musa bunu size haber vermeyi unuttu' veya 'Bu ilahı bıraktı da başka bir ilah aramaya gitti' dedi.” (Bk. Mücâhid, 1989: 1/343).

⁴³ el-A'râf 7/175.

Mücâhid b. Cebr ile Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirlerindeki İsrâîlyatın Kaynak Açısından Değerlendirilmesi ve Taberî'nin Tefsiri / Binol, A.

yalvarmıştır. Onun duası da kabul edilmiştir. İşte “Onlardan sıyrılıp çıktı”⁴⁴ ifadesi bunu anlatmaktadır. Nefsani arzuların peşine düşen bu kişi, üzerine yürünse de kendi haline bırakılsa da dilini sarkıtip soluyan bir köpeğe benzetilerek hakkı inkâr edenler için ibret vesilesi kılınmıştır (el-A'râf 7/175). Kral ve Bel'âm hakkında ayrıntılı bilgiler sunan, ancak isnada yer vermeyen Mukâtil (Mukâtil, 2003: 2/14-15), kâfirlere öğüt verilse de kendi hallerine bırakılsa da onların dalalette olacaklarını ifade etmiştir. Taberî ise Bel'âm'a dair rivayetleri İbn Abbas, Abdullah b. Mes'ud ve Mücâhid'e dayandırırken (Taberî, 2001: 13/255-256) bazı farklı rivayetlere de yer vermiştir.

4.6. Kârûn'un Hz. Musa'ya Tuzak Kurması

Kasas suresinde Kârûn kıssası yer alır.⁴⁵ Rivayete göre o, Musa Peygamber'e sürekli eziyet etmektedir (Mücâhid, 1989: 1/532-533). Mücâhid'in tefsirinde, Hammâd b. Seleme, Ali b. Zeyd b. Cüd'an' zinciriyle gelen bir bilgi aktarılır. O da Abdullah b. Hâris'ten şöyle nakleder: “Musa'nın amcasının oğlu olan Kârûn, kötü bir kadınla anlaşarak Musa'nın kendisine çirkin bir teklifte bulunduğunu söylemesini istemiştir. Ne var ki kadın, denileni yapmadığı gibi Kârûn'un tuzağını ifşa etmiştir. Allah, arz ve semayı Musa'nın emrine vermiştir. O da Kârûn'un helaki için dua etmiş ve arz, onu içine almıştır (Mücâhid, 1989: 1/532-533).⁴⁶

Kârûn'un zinet ve ihtişam içinde kavminin karşısına geçişi, Mukâtil'in tefsirinde de yer alır (Mukâtil, 2003: 3/27). Hatta burada daha ayrıntılı bilgiler verilir. Ancak hiçbir bilgi bir başkasına isnat edilmez. Taberî de eserinde kıssaya dair ayrıntılara girer. Bilgileri de Mücâhid, İbn Vekî, İbn Cüreyc, Hasan el-Basrî, İbrahim en-Nehaî, İbn Vehb gibi kimselerden aktarır (Taberî, 2001: 19/526-528). Ne var ki Taberî de Kârûn'un elbisesinin rengi, kölelerin, cariyelerin hatta hayvanların sayısı gibi gereksiz birçok bilgiyi her hangi bir değerlendirme yapmadan zikreder.

5. Sebe' Melikesi Hakkında Nakledilen İsrâîlyat

Neml suresinde Sebe' melikesinin durumu ve Süleyman Peygamber ile karşılaşma olayı yer alır.⁴⁷ Sebe' melikesi, saraya girerken şeffaf zeminin altından akan suyun açıktan aktığını zannedip eteklerini kaldırmıştır.⁴⁸ Abdullah b. Şeddâd b. el-Hâd'dan gelen rivayete göre bu olayda kraliçenin ayaklarının kılı olduğu görülmüştür.⁴⁹

Bu anlatılanlar, Hz. Süleyman'ın saltanatı ve davası ile hiçbir ilgisi olmayan konulardır. Ayrıca koskoca bir ülke yöneticisinin yaşam biçimiyle uyuşmayan bu bilgiler, dini ve ahlaki bir değer taşımamaktadır. Görüldüğü kadarıyla Hz. Süleyman, Allah'ın kendisine verdiği güç ve iktidarı göstermek amacıyla

⁴⁴ el-A'râf 7/175.

⁴⁵ Ayetlerin özeti şöyledir: “Hz. Mûsâ'nın kavminden olan Kârûn, onlara haksızlık etmektedir. Anahtarlarını bile bir topluluğun zor taşıyacağı bir hazineye sahiptir. Halkı ona şıarmaması gerektiğini söyleyerek sahip olduğu nimetlerle âhiret yurdunu kazanmaya çalışmanın daha hayırlı olacağını hatırlatır. Yeryüzünde bozgunculuk yapmamasını öğütler. Zira Allah bozguncuları sevmez der. Kârûn, söz konusu servete kendi bilgisi sayesinde ulaştığını iddia eder. Hâlbuki o, kendisinden daha güçlü ve daha zengin nice insanların helâk edildiğini de bilmektedir. Kârûn debdebe içinde halkına seslenir. Dünyanın geçici nimetlerine rağbet edenler onun haline imrenip “Keşke biz de onun gibi olsak” derler. İlim sahipleri ise salih amel işleyen müminler için Allah'ın mükâfatının daha üstün olduğunu, buna da ancak sabredenlerin kavuşabileceğini söylerler. Sonunda o, mülküyle birlikte yerin dibine geçirilir.” el-Kasas 28/76-82.

⁴⁶ Bu anlatımda bizi ilgilendiren husus, Mücâhid'in tefsirinde ona dayanmayan bir kanalla gelen bilginin varlığıdır. Dolayısıyla onun tefsirinde kendisine ait olmayan bazı rivayetlerin eklenmiş olma ihtimali güçlenmektedir.

⁴⁷ (en-Neml 27/21-44).

⁴⁸ en-Neml 27/44.

⁴⁹ Eserde daha başka bilgiler de verilir. Annesinin cinlerden ya da annesinin peri, babasının cinlerden olduğu ve ayak tırnaklarının eşeklerinkine benzediği anlatılır. Hz. Süleyman, bunun doğruluğunu öğrenmek için sarayın bahçesinden akan suların üzerine billur döşeme yaptırır. Belkis sudan geçeceğini sanarak eteklerini kaldırır. Bu sırada Süleyman onun bacaklarının tüylü ve eşek tırnaklı olduğunu anlar ve bunun ne ile giderilebileceğini sorar. Adamları, “nevra” adındaki bir taş ile giderilebileceğini söylerler ve o günden sonra bu malzeme kullanılır. (Bk. Mücâhid, 1989: 1/519).

kraliçenin tahtının getirilmesini istemiş ve böylece güneşe tapan bir topluluğu tevhide davet etmiştir. Nitekim Belkıs'ın, "Ey rabbim, ben kendime zulmetmişim. Artık Süleyman ile âlemlerin Rabbi Allah'a teslim oldum"⁵⁰ demesi, kıssanın anlatılış amacına uygun düşmektedir.

6. Süleyman'ın Kürsüsündeki Ceset

Süleyman Peygamber'in imtihan edildiği olaylardan birisi "Gerçekte biz Süleyman'ı imtihan ettik de oturduğu makama bir ceset koyduk" ayetiyle⁵¹ Kur'an'da yer alır. Ceset kelimesi, Mücâhid'in tefsirinde şeytan olarak karşılık bulur. Süleyman, adı Asaf olan şeytana insanları nasıl fitneye düşürdüklerini sorar. Asaf kendisine yüzüğünü gösterdiği takdirde bilgi vereceğini söyler. Yüzüğü alınca onu denize atar. Süleyman tahtını ve otoritesini kaybeder. Asaf tahta oturur. Süleyman'ı annesi bile tanımaz. İnsanlar tarafından dışlanır. Bir kadın temizlemesi için Süleyman'a balık verir. Süleyman, yüzüğü balığın içinde bulur ve parmağına takar. Mülkü ona geri verilir. Bu defa Asaf kaçarak denizde kaybolur.⁵² Tarihi rollerin birbirine karıştığı görülen ve içinde efsanevi unsurlar bulunan bu hikâye, İbn Ebî Necîh vasıtasıyla Mücâhid'e dayanmaktadır.

Mukâtil, aynı hikâyeyi bazı farklılıklarla anlatır (Mukâtil, 2003: 3/156). Ancak, verdiği bilgileri nereden aldığına değinmez. Taberî ise oldukça ayrıntılı ve birbirinden farklı rivayetleri sıralar. Mücâhid'den gelen rivayeti de zikreder (Taberî, 2001: 21/193-196). Çoğu İsrâîlî rivayetlerde olduğu gibi bu kıssalarda da Kur'an'ın anlaşılmasına katkı sağlamayacak bilgiler vardır.⁵³ Ne var ki Taberî, içlerinde herhangi bir tercih yapmadığı gibi değerlendirmeye de gerek duymaz.

7. Sonuç

Mücâhid b. Cebr'in eseri, ilk tefsir kaynaklarından olma özelliği taşımaktadır. Mücâhid, Kur'an'ın tamamını tefsir etmemiş, gerekli gördüğü kısa açıklamalarla yetinmiştir. Ayetlerin tamamını da açıklamayan müfessir, garip kelimeleri açıklamakla yetinmiş, bazı ayetlerde de yer ve şahıslarla kimin/neyin kast edildiğini söylemiştir.

Kur'an'ın tamamını tefsir eden ilk müfessir olarak bilinen Mukâtil b. Süleymân ise ayetleri daha geniş olarak açıklamıştır. Her iki müfessirin başta İsrâîliyat olmak üzere diğer konularda da⁵⁴ benzer açıklamalarda buldukları görülmüştür.

Mücâhid ve Mukâtil, eserlerinde konumuz olan İsrâîliyata yer vermişlerdir. Mücâhid, aktardığı bilgileri çoğunlukla İbn Abbâs'a dayandırmıştır. Kur'an'da geçen Ehl-i kitap kıssalarının çokluğuna nispetle az sayıda açıklamaya yer vermiş ve üç-beş yer dışında fazla ayrıntıya girmemiştir. Mukâtil'in eserinde ise pek çok İsrâîlî rivayet bulunmaktadır. Ayrıca bazı konular, daha ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Mücâhid'in tefsirinde kullanılan İsrâîlî bilgiler, öğrencileri tarafından belirli bir rivayet zinciriyle

⁵⁰ en-Neml 27/44.

⁵¹ Sâd 38/34.

⁵² Saîd b. el-Müseyyib'in söylediğine göre Süleyman, üç gün boyunca insanlar içine çıkmaz. Allah ona üç gün boyunca insanların içine çıkmadığını ve bir mazlumu zalimin elinden kurtarmadığını vahyeder. Süleyman'ın mülkü yüzüğündedir. Hamama girdiği zaman onu yatağının altına bırakmaktadır. Bir gün hamama girince şeytanın biri onu alır, denize atar ve yatağına oturur. İnsanlar şeytana iltifat ederler. Süleyman kendisinin nebi olduğunu söylese de inanmazlar. Onu kendi kadınları da tanımaz. Kırk gün boyunca dilenir. Gemiciler ona bir balık verirler. Balığın içini yarıncaya yüzüğü bulur. Sonra gelip şeytanı tutar ve bu sırada "Rabbim! Beni bağışla; bana, benden sonra kimsenin ulaşamayacağı bir hükümranlık ver" (Sâd 38/35) diye dua eder. (Bk. Mücâhid, 1989: 1/574-575).

⁵³ İbn Kesîr, bu bilgileri İbn Abbâs, Mücâhid, Saîd b. Cübeyr, Hasan el-Basrî ve Katâde'ye dayandırarak naklettikten sonra bunların tamamının İsrâîliyat olduğu uyarısında bulunur (Bk. İbn Kesîr, 2000: 7/66-67).

⁵⁴ Bunlar hurûf-u mukatta'a, müteşâbihât, sebeb-i nüzûl, nüzul ortamı, nesh ve şefaât gibi konulardır.

aktarılmıştır. Bu konuda bazen sahâbe isimleri de zikredilmiştir. Mukâtil'in eserinde ise özellikle İsrâîlî bilgiler konusunda herhangi bir atıfta bulunmadığı görülmüştür. Bununla birlikte her ikisinin de Kutsal kitaplara ait bilgilere sahip olan Ka'b el-Ahbâr ve Vehb b. Münebbih gibi kişilerin yorumlarını kullandıkları tespit edilmiştir.

Taberî, birçok konuda olduğu gibi İsrâîliyat bağlamında da rivayetleri senetleriyle birlikte aktarmıştır. Mücâhid'den gelen rivayetlerin çoğu, onun eserinde aynı şekilde yer almıştır. Mukâtil'in senetsiz zikrettiği birçok İsrâîlî rivayeti senediyle birlikte zikretmesi de önemli bir husustur. Rivayetlerin kaynağı ve bilgilerin güvenilirliği noktasında Taberî'nin eserinin hakemlik görevi yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte Taberî de çoğu zaman aktardığı bilgileri değerlendirmeye tabi tutmamış ve öncekilerden aldığı gibi aktarmıştır. Bu özellik, Taberî'nin tefsirinde uyguladığı metodun bir gereği de olabilir. Yine de o, bazı yerlerde kendi tercihini belirtmiştir.

Mücâhid ve Mukâtil'in tefsirlerinde yer alan İsrâîlî bilgileri dini ve ilmi açıdan değerlendirmek gerekirse bazı bilgilerin, Kur'an'ın açıklamasına katkı sunduğu söylenebilir. Ancak çoğunun yaratılış kanunlarına, insan fitratına ve tarihi gerçekliklere uymadığı açıktır. Bu bilgiler, önceki topluluklardan duyulduğu şekliyle aktarılmıştır. Bu durum, geçmişteki âlimlerin duyduklarını aktarmak gibi bir sorumluluk duygusu taşıdıkları ve değerlendirmeyi okuyucuya bıraktıkları düşüncesine bağlanabilir. Ancak konu, bilginin kaynağına ve bilimsel değerlere uygunluğuna önem veren günümüz insanı açısından bambaşka bir aşamada bulunmaktadır. Dolayısıyla Ehl-i kitabın sahip olduğu kültürün bir yansıması olan İsrâîliyat, çoğunlukla bir inanç haline dönüşmüş ve kutsal kitapların asli unsuru gibi algılanır olmuştur. Bu durumu Kur'an açısından değerlendirmek gerekirse onun, beşeri unsurlardan bazı eklemelere maruz kalan diğer kutsal kitaplarla aynı kategoriye dahil edilmesine sebep olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Aydemir, A. (1979). *Tefsirde İsrailiyyât*, DİB Yayınları.
- Akdemir, H. "Klasik Tefsirlerde Yer Alan Bir İsrâilîyat Örneği", *HRÜ. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, V (Ocak-Haziran 2003), s. 70-85.
- Altuntaş, M. "Mukâtil b. Süleymân'ın Tefsirinde İsrâilîyat ve Huruf-u Mukatta Hakkındaki Yorumları", *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Bozifder)*, 13/13 (2018/13), ss. 129-158.
- Cerrahoğlu, İ. (1991). *Tefsir Usûlü*. TDV Yayınları.
- Cerrahoğlu, İ. Tefsirde Mücâhid ve Ona İsnad Edilen Tefsir, *Ankara Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, ss. 31-50.
- Demirci, M. (2012). *Tefsir Tarihi*. M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Ebû Dâvûd, (1992). *Sünen*. Dâru Sahnûn - Çağrı Yayınları.
- Ebû Hayyân. (1420h.). *el-Bahru'l-Muhît*, thk. Sıdkı Muhammed Cemil. Dâru'l-fıkr,
- el-A'zamî, M. M. (2015). *Hadis Metodolojisi ve Edebiyatı*, çev. R. Çetintaş. İz Yayıncılık.
- Gökkır, B. (2019). "Tefsir'de İsrâilîyat: Klasik Dönemde İsrâilîyat ve Önemi". *Siyer Araştırmaları Dergisi*, 5 (Ocak Haziran 2019) s. 177-190.
- Hatiboğlu, İ. (2001). "İsrâilîyat", *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV Yayınları.
- İbn Hallikân. (1994). *Vefeyâtü'l-a'yân ve enbâ'ü ebnâ'i'z-zamân*, thk. İ. Abbas. Dâru sâdır.
- İbn Kesîr, İ. b. Ö. (1998). *el-Bidâye ve'n-nihâye*, nşr. Abdurrahmân ed-Dûkî - Muhammed Gâzî Beydûn. Dâru'l-ma'rife.
- İbn Keşîr, (2000). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-'Azîm*, thk. Mustafâ es-Seyyid Muhammed v.dğr., Mu'essesetu Kurtûba, Mektebetü'l-Evlâdi'ş-Şeyh li't-Turâs.
- İbn Nedîm. (1997). *el-Fihrist*, thk. İbrahim Ramazan. Dâru'l-marife.
- İbn Sa'd. (2001). *et-Tabakâtu'l-Kübrâ*. Mektebetü'l-Hancî.
- İbn Teymiyye. (1979). *Mukaddime fi Usûli't-Tefsîr*, thk. Adnan Zerzûr, yy.
- Karaalp, C. (2019). İsrâilîyatın Tefsire Girişi, *İslam Düşüncesi Araştırmaları*, 2019, ss. 49-81.
- Kâtip Çelebi. (1982). *Keşfü'z-zunûn*. Daru'l-Fıkr.
- Kaya, M. (2013). *Çağdaş Tefsirlerde İsrâilîyat'a Yaklaşım ve Kitab-ı Mukaddes Bilgilerinin Kullanımı*. Konya NEÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kayacan, M. (2017). "İsmail Cerrahoğlu'nun Tâbiîn Dönemi Tefsiri ve İsrâilîyat Literatürüne Bakışının Analizi". *Tefsir Araştırmaları Dergisi*, 3 / 1 (Nisan 2019): 66-84.
- Küçük, R. (2001). "İsnad", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. TDV Yayınları.
- Mukâtil b. Süleymân. (2003). *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*. thk. Ahmed Ferîd. Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye,.
- Mukâtil b. Süleyman. (1423h.). *Tefsîru Mukâtil b. Süleymân*, thk. Abdullah Mahmud b. Şehhâte. Dâru ihyâi't-türâs,

- Mücâhid b. Cebr. (1989.). *Tefsîru Mücâhid*, thk. Muhammed 'Abdusselâm Ebu'n-Nîl. Dâru'l-Fikri'l-İslâmî,
- Râzî, Fahrüddîn. (1420h.). *Mefâtîhu'l-gayb*. Dâru ihyâi't-türâsi'l-'Arabî.
- Süyûtî, C. (1996). *el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân*. Dâru'l-Fikr.
- Taberî, M. b. Cerîr. (2001). *Câmiu'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Kur'ân*. thk. Sıdkı Cemîl el-'Attâr. Dâru'l-Fikr.
- Tirmizî, M. b. 'Îsâ. (1992). *Sünen*. Dâru Sahnûn - Çağrı Yayınları.
- Türker, Ö. (2020). "Mukâtil. b. Süleyman". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. TDV Yayınları.
- Uzun, N. (2015). Sahabenin Tefsirde İsrailiyata Bakışı, *Karadeniz Teknik Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi = Journal of the Faculty of Divinity*, 2015, c: II, s. 1, ss. 7-39.
- Yargıcı, A. "Tefsirlerde İsrâîlîyat Konusuna Eleştirel Bir Yaklaşım", *Harran Ün. İlahiyat Fak. Dergisi*, 11/15 (Ocak-Haziran 2006), s. 51-65.
- Yılmaz, O. (2018). "Mukâtil b. Süleymân'ın Hadis Anlayışı". *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Bozifder)*, 14/14 (Aralık 2018), 335-361.
- Zehebî, M. b. A. (1963). *Mizânü'l-i'tidâl fî nakdi'r-ricâl*. thk. Ali Muhammed el-Becâvî. Dâru'l-ma'rife li't-tiba' ve'n-neşr.
- Zehebî, M. b. A. (1998). *Tezkiretü'l-huffâz*. Dârü'l-kütübi'l-ilmiyye.
- Zehebî, M. H. (ty.). *el-İsrâîlîyyât fî't-tefsîr ve'l-hadîs*. Mektebetu Vehbe.
- Zehebî, M. H. (2002). *Tefsir ve Hadiste İsrâîlîyat*, çev. M. Yılmaz, Ç. Ü. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2/1 (Ocak Haziran 2002), ss. 155-189.
- Zehebî, M. H. (1976). *et-Tefsîr ve'l-Müfessirûn*. Dâru ihyâi't-türâsi'l-'Arabî.
- Zemahşerî. (1995). *el-Keşşâf*. Dâru'l-kitâbi'l-'ilmiyye.
- Zemahşerî, (1998). *Esâsü'l-belâga*. thk. Muhammed Bâsil 'Uyûnu's-Sûd. Dâru'l-kütübi'l-'ilmiyye.

30. Cinsi Nefy Eden Lâ'nın Zaman İfade Etmesi ve Kur'ân Meallerine Yansıması¹

Süleyman CESUR²

APA: Cesur, S. (2024). Cinsi Nefy Eden Lâ'nın Zaman İfade Etmesi ve Kur'ân Meallerine Yansıması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 568-590. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541007>

Öz

Cümlede kelimeler arasında bağlama işlevi gören edat ve bağlaçlar bütün dillerde bulunduğu gibi Arap dilinde de bulunmaktadır. Bunlar sözcük veya cümleler arasındaki çeşitli ilişkileri kavramamızı sağlayan ve cümle içerisinde önemli görevler üstlenen yapısal birimlerdir. Görevlerinin kavranması ve çeşitli bağlamlar içerisindeki işlevlerinin tespit edilip manalarının verilmesi konunun uzmanları dışındakiler için zordur. Edatların birçoğu yalnız başına bir anlam taşımazlar. Bağlantı kurdukları kelime veya yapısında buldukları cümlelerin anlamlarının tam olarak anlaşılması bu tür kelimelerin iyi bilinmesine bağlıdır. Arap dilinde isim cümlesi Arapçada vurgulu anlatım ifade eden cümle türüdür. İsim cümlesinden daha güçlü ve vurgulu bir anlatıma ihtiyaç duyulduğunda, isim cümlesi birtakım yollarla daha vurgulu hale getirilebilir. Bunun basit ve yaygın olan yolları vardır. Olumlu cümleler için uygulanan pekiştirme edatları olduğu gibi olumsuz cümlelerin pekiştirilmesi için de çeşitli olumsuzluk edatları kullanılır. Olumlu veya olumsuz cümlelerin başına getirilen edatlar cümlelerin anlamını pekiştirir ve anlamla ilgili bütün kuşkuları giderir. Bu edatlardan en vurgulu olumsuzluk anlamı ifade eden ve isim cümlesinin başına getirilen, türün tamamını olumsuzlamada kullanılan ve genel olarak cinsi nefy eden lâ denilen edattır. Bu edat Kur'ân'da birçok ayette geçmekte olup Türkçeye yapılan çevirilerde anlamı tam olarak yansıtılmamaktadır. Çalışmada bu edat müstakil olarak ele alınmış sadece Kur'ân meallerindeki çevirileri üzerinde durulmuştur. Edatın geçtiği bazı Kur'ân ayetleri bir kısım meallerde yapılan çevirileri gözden geçirilmiş, isabetli çeviriler belirtilmiş ve gerektiğinde de çeviri teklifi sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Arap Dili, Nahiv, Nefy, Nehiy, Cinsi nefyeden lâ, Meal.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 8

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541007>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagati Anabilim Dalı / Assist. Prof., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Yozgat, Türkiye), **eposta:** suleymancesur58@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8780-1545> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>, **ISNI:** [0000 0001 2259 4311](https://isni.org/0000-0001-2259-4311), **Crossref Funder ID:** [501100002966](https://doi.org/10.5281/zenodo.14541007)

The Time Expression of Lâ, which Denies Gender, and Its Reflection on Qur'anic Translations³

Abstract

Prepositions and conjunctions, which function as linking between words in a sentence, are found in Arabic as in all languages. These are structural units that enable us to grasp various relationships between words or sentences and undertake important tasks in the sentence. Understanding their functions and determining their functions in various contexts and giving their meanings is difficult for those who are not experts in the subject. Most of the prepositions do not carry a meaning on their own. A full understanding of the meanings of the words they link or the sentences they structure depends on a good knowledge of such words. In Arabic, the noun phrase is a type of sentence that expresses emphasized expression in Arabic. When there is a need for a stronger and more emphatic expression than the noun phrase, the noun phrase can be made more emphatic in a number of ways. There are simple and common ways to do this. Just as there are prepositions of reinforcement for positive sentences, various prepositions of negativity are used to reinforce negative sentences. Prepositions placed at the beginning of positive or negative sentences reinforce the meaning of the sentence and remove all doubts about the meaning. The most emphatic of these prepositions is the preposition lā, which expresses the meaning of negation and is placed at the beginning of the noun phrase, is used to negate the entire genus, and generally negates the genus. This preposition occurs in many verses in the Qur'an, but its meaning is not fully reflected in Turkish translations. In this study, this preposition is discussed separately and only its translations in Qur'anic translations are emphasized. The translations of some Qur'anic verses in which the preposition occurs have been reviewed, accurate translations have been indicated and, when necessary, translation proposals have been presented.

Keywords: Arabic Language, Syntax, Nefy, Nehiy, Letter la negating genus, Translate.

Giriş

Arap dilinde alfabe harflerinden oluşan ve müstakil anlama delalet eden en küçük birime kelime denmektedir (Suyûtî, 2012, 1/19). Arapçada kelime çeşitleri; zamana delalet etmesi yönüyle fiil, varlıklara ad olması yönüyle isim (Sıbeveyhi, 2014, 1/12) ve edatlar gibi isimlerle anılan harfler olarak kısımlara ayrılır (Suyûtî, 2012, 1/22, 23). Harflerden bir kısmı anlama katkıda bulunurken bazıları kelimenin zamanına veya olumluluğuna ya da olumsuzluğuna etki eder. Bazıları ise cümlenin tamamına etkide bulunur. Bu nedenle Arapçada cümlenin anlaşılabilmesi edatların işlevinin bilinmesine bağlıdır. İşte bu harflerden birisi de konumuz olan türün tamamını olumsuzlamada kullanılan ve genel olarak cinsten hükümünü nefyeden lâ şeklinde isimlendirilen, isim cümlesinin başına gelen ve birtakım etkilerde

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 8

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-

Publication Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14541007>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

bulunan edattır.

Bu edat Kur'ân'da birçok ayette geçmekte olup yaptığımız araştırmalarda Türkçeye yapılan çevirilerde anlamı tam olarak yansıtılmadığı görülmüştür. Çalışmada bu edat müstakil olarak ele alınmış sadece Kur'ân meallerindeki çevirileri üzerinde durulmuştur. Edatın geçtiği bazı Kur'ân ayetlerinin meallerde yapılan çevirileri gözden geçirilmiş, isabetli çeviriler belirtilmiş ve gerektiğinde de çeviri teklifi sunulmuştur.

Konu ile ilgili Kur'ân meallerine yönelik daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Fakat genel olarak lâ çeşitlerini ele alan bazı çalışmaların olduğu görülmüştür. Bunlar arasında: Emre Çavdar'ın "Arap Dilinde "Lâm, Lâ, Mâ" Edatları ve Kur'ân-ı Kerim'de Kullanımları", Levent Yakupoğlu'nun "Arapçada 'Lâ' Edatının Çeşitleri: Bakara Suresi Örneği" yer almaktadır. Bu çalışmalarda lâ ile ilgili kurallar ve Kur'ân'dan örnek ayetler verilmiş fakat hiçbirinde Türkçe meallerde nasıl anlam verilmesi gerektiği ile ilgili bir inceleme yapılmamıştır. İncelememizde konuyu genel olarak lâ ile ilgili hükümlerin verilmesi, içerisinde bulunan cümlelerin zaman ifade etmesi yönünden incelenmesi, Kur'ân çevirilerinde lâ'nın anlamın yansıtılmasının incelenmesi şeklinde ele alacağız.

1. Cinsi nefy eden lâ (Cinsin tamamını olumsuzlayan lâ)

Cins kelimesi Arapçada nevi, tür, neveleri çeşitli olan bir çokluğa delalet eden isim anlamlarına gelmektedir (Suyûtî, 2007, s.76). Kısaca pek çok ortak özellikleri bulunan türler topluluğu olarak tarif edilebilir. Nefy Arapça نفي/n-f-y kökünden mastar olup çekilmek, vazgeçmek, terk etmek, reddetmek, inkâr (Cevherî, 1998, 2/1822; İbn Manzûr, 15/334-339) gibi anlamlara gelir. Olumsuzluk anlamına gelen isbat kavramının zıttıdır (Kal'acı, Kuneybî, 1988, s. 368). İbn Fâris (ö. 395/1004) bu kelimeyle ilgili olarak şunları ifade etmiştir: "nefy kelimesi nûn, fâ ve fiilin aslından olan illet harfi yâ'dan meydana gelir, bir şeyin bir özellikten ârî kılınması, uzak tutulmasına delalet eder." (İbn Fâris, 1979, 5/459).

İsim cümlesinin başına gelen ve olumsuzluk anlamı katan bu lâ'ya farklı isimler verilmiştir. Basra dil ekolü'ne mensup nahivciler tarafından, "lâ en-nâfiye li'l-cins (لا النافية للجنس)" (Muradi, 2016, s. 290), Kûfe dil ekolü'ne mensup nahivciler tarafından ise anlamından hareketle haberin taşıdığı anlamın isimde asla olmadığını ifade etmek için "lâ-i tebrîe (لا التبرئة)" (Suyûtî, 2000, 1/544; Galâyînî, 1993, 2/329) şeklinde isimler verilmiştir. Aynı zamanda "lâ-i istiğrâkiyye (لا الإستغراقية)" veya amelinden hareketle "inne (إن)" gibi amel eden lâ (لا العاملة عمل إن) isimleriyle de kullanılmıştır (Ebû Hayyan, 1998, 3/1296). Bununla beraber nahivcilerden bir kısmı da herhangi bir terimsel ifade kullanılmaksızın "bâbu'n-nefyi bi lâ (باب النفي بلا)" başlığı altında (Sîbeveyhi, 2014, 2/274; Müberred, 1994, 4/357; Hamed, Za'bî, 1993, s. 265; Doğan, 2012, s. 91, 92) bazen nevâsîh konusunda bazen de diğer nefy edatları içerisinde anlatmışlardır.

Sîbeveyhi (ö. 180/796) konuyu "bâbu'n-nefyi bi-lâ" başlığı altında ele almış ve "lâ kendinden sonrasında amel eder ve onu tenvinsiz nasb eder, kendisinden sonrasında nasb etmesi inne'nin kendisinden sonrasında nasb etmesi gibidir" (Sîbeveyhi, 2014, 2/274) demiştir. Müberred de (ö. 286/900) ona uyararak "bil ki lâ nekra üzerine geldiğinde tenvinsiz onu nasb eder, bu da haberî cümleler soruya cevap olarak getirildiğinde olur." (Müberred, 1994, 4/357) demiştir. Zemahşeri (ö. 538/1144) de cinsi nefy eden lâ ile mansub olanlar bölümünde "O inne üzerine hamledilir bu nedenle onunla isim mansub, haber merfu kılınır. Bu da menfi olan isim muzaf veya muzafa benzer olduğundadır. Eğer isim böyle değil de müfred olursa nasb makamında fetha ile mebnî heberi ise merfudur." (Zemahşeri, 2004, s. 92, 93) diyerek tarif etmiştir. İbn Hişâm (ö. 761/1360) nefy edatlarını anlattığı yerde "...inne gibi amel ettiğinde bununla haberin taşıdığı anlamın isimde asla olmadığı ifade edildiğinde lâ-i tebrîe denir." (İbn Hişâm, 2015,

1/253) diye tarif etmiştir. İbn Akîl (ö. 769/1367) ise “bu mübtedayı nesheden harflerden olan cinsi nefyeden lâdır ki bununla cinsin hepsinin nefyini içerisine alan lâ kastedilir.” (İbn Akîl, ty., s. 48, 49) şeklinde tarif etmiştir. Çağdaş araştırmacılarından Abduh Racîhi ise şöyle tarif etmiştir: “O isim cümlesinin başına gelir ve inne'nin ameli gibi amel ederek mübtedayı nasb, haberi ref eder, isminin cinsinden hükmü nefy eder, nahivciler buna lâ en-nâfiye demişlerdir. Aynı şekilde onun nefyi isminin fertlerinin sadece birini değil hepsini içerdiğinden lâ en-nâfiye li'l-cins ismini de vermişlerdir.” (Râcîhî, 2010, s. 176). Görüleceği üzere nahivciler bu lâ'ya farklı isimler vermişlerdir. Makalede yaygın kullanımı nedeniyle cinsi nefy eden lâ isimlendirmesi tercih edilmiştir. Fakat Türk öğrencilere öğretilmesi sırasında cinsin tamamını olumsuzlayan lâ şeklinde isimlendirilerek öğretilmesi anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Cinsi nefy eden lâ edatı cümleye olumsuzluk anlamı katar ve ilgili olduğu ismin tüm sınıf ve türlerini içererek geniş bir olumsuzluk ifadesiyle isim cümleleri arasında bağlantı kurar. Ait olduğu tüm fertlerinde net bir şekilde ihtimal bırakmayacak tarzda yokluğunu ifade eder ve olumsuzluğu tüm cinsi içerir (Doğan, 2012, s. 92; Çavdar, 2015, s. 101). Şöyle bir Türkçe örnek verilebilir; ‘Çantada kitap var mı?’ sorusunun cevabı ‘evet, var’ veya ‘hayır, yok’ şeklinde olabilir. Bu cevapların her ikisi de çantada kitap olup olmadığı hakkında bilgi verecektir. ‘Çantada bir kitap var mıdır?’ şeklindeki soruya, ‘evet var’ şeklindeki cevap çantada bir veya birden fazla kitabın varlığını ifade edebilir. ‘Hiç kitap yok’ şeklinde verilecek cevap ise ‘çantada kitap cinsinden hiçbir maddenin olmadığını’ kesin ve net şekilde ifade eder.

Arapça şöyle bir örnek verilebilir:

لَا طَالِبَ فِي الصَّفَةِ cümlesinde طَالِبٌ kelimesini “be (ب)” harfini damme ile okuyacak olursak anlam ‘sınıfta bir erkek öğrenci yok’ olmaktadır. Cümle “sınıfta bir erkek öğrenci hatta, iki veya daha fazla erkek öğrenci var” şeklinde anlaşılabilir.

“Be (ب)” harfinin harekesinin fetha ile okunması durumunda (لَا طَالِبَ فِي الصَّفَةِ) cümle “sınıfta hiç erkek öğrenci yok” anlamına gelir. Başka ihtimallere yer bırakmaz (İbn Hişâm, 2015, 1/253, 254; Akdağ, 1999, s. 363; Çavdar, 2015, s. 101).

2. Cinsi nefy eden lâ'nın anlamı

Bir cinsin tümüne olumsuzluk anlamı katan bu edat için لا النافية للجنس ismi kullanılır, olumsuzluk bildirir, cins isimlerin başına gelir. Bu şekilde kullanılan edatın olumsuzluk anlamı ilgi kurduğu ismin tüm sınıf ve türlerini kapsar. Haberde olan anlam genelleme ve yayma yoluyla genişler, kapsamlı ve en güçlü bir ifadeyle yokluk ifade eder. Tüm türleri kapsayan geniş olumsuzluk ifadesiyle isim cümleleri arasında bağlantı kurar. Cinsin yok olduğunu ifade eden bu bağlaç yapısal işlev bakımından yardımcı fiillere benzer. İne (إِ) gibi ismini nasb haberini ref eder. لَا صَاحِبَ جُودٍ مَّمُوتٍ (Hiçbir cömert sevimsiz değildir) örneğinde tüm cömertler sevimsizlik kapsamının dışında bırakılmıştır (Mevzi'i, 1993, s. 436; Mehmed Zihni, ty., s. 258). لَا غَائِبَ فِي الصَّفَةِ (Sınıfta gelmeyen hiçbir kimse yoktur) cümlesinde tüm sınıf var olduğundan “yok” kavramı sınıfta hiçbir kimseyle ilişkilendirilmemiştir. لَا مُؤْمِنَ خَائِفٍ cümlesinde hainliğin tüm mümin grubunda asla olmayacağını anlattığı ve hainlik sıfatının bu grubu diğer gruplardan ayıran bir özellik olduğu anlamını taşıdığı belirtilmiştir (Doğan, 2013, s. 366, 367; Doğan, 2012, s. 92, 93).

Bu edatın Türkçede olumsuz cümlelerin pekiştirilmesinde kullanılan “hiç, hiçbir şey, hiçbir kimse, asla” (Mehmed Zihni, ts., s. 258; Doğan, 2013, 369; İpek, 2009, s. 736) kelimeleriyle tercüme edilmesi, tekrarlandığında “ne..., ne...ne de” bağlaç grubuyla, be (ب) harfi cerinden sonra ise “...sız” olumsuzluk

ekiyle tercüme edilmesinin uygun olacağı belirtilmiştir (Doğan, 2013, 369).

3. Cinsi nefy eden lâ'nın amel etme şartları

İsim cümlesinin başına gelen cinsi nefy eden lâ isim cümlesinin mübtedasını kendisine isim olarak nasb eder, isim cümlesinin haberini kendisine haber olarak ref eder. Lâ'nın amel edebilmesi için bir takım amel etme şartları vardır. Bu şartlardan biri bulunmazsa lâ amel etmez.

Lâ'nın amel edebilmesi için şu şartları taşıması gerekir:

1. Cinsi nefy eden lâ sadece olumsuzluk anlamı ifade etmelidir. Sadece bir şeyin yokluğunu ifade ederse amel edemez (İbn Hişâm, 2015, 2/5-7; Ehdel, 1990, 1/282; Abbâs Hasan, ty., 1/561).

Örnek:

لا إِنْسانَ عَبدًا (Hiçbir insan ebedi değildir.) Bu cümlede ebedilik hükmü insan cinsinin her bir ferdinden nefy edildiğinden amel etmiştir, yoksa amel edemezdi (Râcihî, 2010, s. 186).

2. Cinsi nefy eden lâ'nın ifade ettiği yokluk, ismin tüm cinsini içermesi gerekir.

Örnek:

لا رِجالَ في الدَّارِ (Evde hiç adam yoktur.)

لا بائِعًا دِينَهُ بِدُنْيائِهِ رَبيعًا (Dinini dünyasıyla satan hiç kimse kazançlı değildir.)

Örneklerden birincisinde yokluk adam cinsinin hepsini kapsadığından, ikincisinde ise yokluk cinsin tamamını kapsadığından amel etmiştir (Râcihî, 2010, s. 186; Doğan, 2012, s. 94). Ama ismin tüm cinsini kapsamazsa amel edemez. Örneklerde nekre olarak gelen رِجالَ ve بائِعًا kelimeleri (ال) el takılı olsaydı amel edemezdi.

3. Cinsi nefy eden lâ'nın ifade ettiği yokluk ihtimalli olmayıp, çok açık kesinlik ifade etmelidir. Kesinlik ifade etmediğinde inne gibi amel edemez (Galâyînî, 1993, 2/330; Doğan, 2012, s. 94).

Örnek:

لا ذَا خُلُقٍ حَسَنٍ مَكْرُوهٌ (Hiçbir iyi ahlaklı sevimsiz değildir.)

لا عُلَماءَ مَتَكَبِّرُونَ (Hiçbir âlim kibirli değildir.)

لا رَيْبَ فِيهِ (Onda hiçbir şüphe yoktur.) gibi.

4. Cinsi nefy eden lâ, isim cümlesinde (ن+isim+haber) sırasında olmalıdır (Doğan, 2012, s. 94).

Örnek:

لا عالِمٌ مُسْتَحِفٌّ في العِلْمِ (Hiçbir âlim, ilmi küçümseyen değildir.) gibi.

5. Cinsi nefy eden lâ'nın hem ismi hem de haberi nekre olmalıdır (Ehdel, 1990, 1/283). Eğer lâ'nın ismi

marife olursa cinsinin tamamını içermeyeceğinden inne gibi amel edemez, bundan dolayı lâ'nın tekrarı gerekir, bu durumda Türkçeye 'ne...ne...ne de' bağlaç grubuyla tercüme edilmesi uygun olacaktır (Abbâs Hasan, ts., 1/562; Râcihi, 2010, s. 186; Doğan, 2012, s. 95; Doğan, 2013, s. 369). İbn Cinnî (ö. 392/1002) ve İbn Şecerî'nin (ö. 542/1148) buna muhalefet ettikleri belirtilmiştir (İbn Hişâm, 2015, 1/256; Galâyîni, 1993, 2/330).

Örnek:

لَا زَيْدٌ قَائِمٌ وَلَا عَلِيٌّ (Ne Zeyd ne de Ali ayakta değil.)

لَا الشَّبَابُ بَاقٍ وَلَا الْجُمَالُ (Gençlik baki değil, güzellik de.) Gibi örneklerde lâ'nın ismi marife olduğundan amel edememiş ve lâ tekrar etmiştir.

6. Cinsi nefy eden lâ ile isminin arasına herhangi bir kelime girmemelidir. Eğer aralarına bir kelime girer ve isimle haber arası açılırsa lâ'nın etkisi kaybolacağından tekrarı gerekir (Abbâs Hasan, ty., 1/563; Ehdel, 1990, 1/283; Galâyîni, 1993, 2/331; Doğan, 2012, s. 95).

Örnek:

لَا عِنْدِي تُمْنًا وَلَا بُرْتُغَالَ (Yanımda ne elma ne de portakal vardır.) Örneğinde lâ ile isimleri arasına başka kelime girdiğinden amel edememiş ve lâ tekrar etmiştir.

7. Cinsi nefy eden lâ'nın önüne harfi cer gelmemelidir. Eğer harfi cer gelirse lâ etkisini kaybeder kendisinden sonraki isim harfi cerle mecrûr olur ve bu durumda Türkçeye '...sız' olumsuzluk ekiyle tercüme edilir (Ehdel, 1990, 1/284; Sâmîrrâi, 2007, 1/330; Doğan, 2013, s. 369).

Örnek:

عُدْتُ إِلَى الْمَنْزِلِ بِلَا رَضِيٍّ (Eve arkadaşsız döndüm.) Örneğinde lâ'nın başında harfi cer olup amel etme şartı ortadan kalktığından amel edememiştir.

3.1. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi ve i'râbı

Cinsi nefy eden lâ'nın inne gibi isim cümlesinde amel edebilmesi için lâ'ya isim olarak gelen kelimenin şu özellikleri taşıması gerekir:

1. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi müfred (muzaf veya şibhi muzaf olmayan), cemi teksir ve tek muzaf bir isim olarak gelebileceği belirtilmiştir (Lâ'nın ismi muzaf ise bu isim mansub olarak murabdır, çünkü izafet mebniliği iptal eder.) (Müberred, 1994, 4/364; Muradi, 2016, 291; İbn Hişâm, 2015, 2/15). Bu özellikleri taşıyan kelimenin tüm irap alametlerini tam alması vacip, bu durumda ismin tenvinsiz olarak feth üzere mebni ve mahallen mansub olduğu ifade edilmiştir (İbn Hişâm, 2015, 2/10; Abbâs Hasan, ts., 1/563, 564; Galâyîni, 1993, 2/332, 333; Doğan, 2012, s. 96). Basra ekolü âlimlerinin çoğuna göre lâ ile nekra ismi arasında cinse delalet eden mukadder bir مَنَّ harfi cerrinin bulunduğu, ismin harf manası yüklendiğinde mebni olduğu belirtilmiştir. Kûfe ekolü'nün lâ'nın مَنَّ manasında olduğu fikirleri ise kabul edilmemiştir (Enbârî, 2019, s. 340; Ukberî, 2001, /227, 228).

Örnek:

لَا قَوْلَ رُورٍ نَافِعٍ (Hiçbir asılsız söz faydalı değildir.) Burada lâ'nın ismi olan قَوْلٌ kelimesi müfred ve muzaf olarak gelmiştir.

لَا أَنْصَارَ خَيْرٍ مُتَنَادِرُونَ (Hayrın destekçilerinden hiçbiri asla birbirinden nefret etmez.) Örneğinde lâ'nın ismi olan أَنْصَارٌ kelimesi cemi teksir ve muzaftır.

لَا نَصِيحَتِي إِخْلَاصِي أَنْفَعُ مِنْ نَصِيحِ الْوَالِدَيْنِ (Hiçbir samimi nasihat, anne babanın nasihatinden daha faydalı değildir.) Örneğinde lâ'nın ismi olan نَصِيحَتِي kelimesi tesniye ve muzaf olup fethaya niyabeten yâ ile mansubdur.

لَا خَائِنِي وَطَنِي سَائِلُونَ (Vatan hainlerinin hiçbiri asla güvenilir değildir.) Burada lâ'nın ismi olan خَائِنِي kelimesi cemi müzekker ve muzaf olup fethaya niyabeten yâ ile mansubdur. Tesniye ve cemi nunlarının izafetten dolayı düştüğü görüşünde olanlar olduğu gibi (Abbâs Hasan, ty., 1/565), nahivcilerin çoğunun tesniye ve cemi müzekker salimdeki nun'un düşmesinin izafetten dolayı değil tahfif için olduğu görüşüne sahip oldukları belirtilmiştir (Yakûb, 2010, s. 474).

لَا دَا أَدَبٍ تَمَامٌ (Hiçbir edepli asla dedikoducu değildir.) Burada lâ'nın ismi olan دَا kelimesi esmâ-i sitte'den ve muzaf olup fethaya niyabeten elif ile mansubdur.

Lâ'nın isminin cemi müennes salim olması halinde ise nahiv âlimlerinin şu şekilde farklı görüşlerinin olduğu belirtilmiştir:

a. Nahivcilerin çoğunluğuna göre fethaya niyabeten tenvinsiz olarak kesra üzere mebnidir. Tercih edilen görüş budur (İbn Hişâm, 2015, 2/10; Ehdel, 1990, 1/285). Örnek: لَا مُهْمَلَاتٍ عَمَلٍ مُكْرِمَاتٍ (İşini ihmal eden hiçbir bayan cömert değildir.) Burada مُهْمَلَاتٍ kelimesi muzaf cemi müennes salim olup fethaya niyabeten kesra ile mansubtur (Abbâs Hasan, ty., 1/566).

b. Tenvinin varlığı ile beraber fethaya niyabeten kesra üzere mebnidir. Çünkü cemi müennes salimin tenvini mukabele tenvinidir (İbn Hişâm, 2015, 2/10). Örnek: لَا مُجْتَهِدَاتٍ خَائِرَاتٍ (Çalışkan bayanların hiçbiri zarar etmez.)

c. Fetha üzere mebnidir. Bu görüşün el-Mâzinî (ö. 249/863), el-Fârisî (ö. 377/987), İbn Hişâm ve İbn Mâlik'in görüşü olduğu ifade edilmiştir (İbn Hişâm, 2015, 2/10).

d. Fethaya niyabeten kesra üzere mebni olması caizdir (İbn Hişâm, 2015, 2/10; Ehdel, 1990, 1/285).

2. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi şebih bi'l-muzaf ise tenvinli olarak murab olup mansub olduğu belirtilmiştir (Zemahşerî, 2004, s. 94; İbn Hişâm, 2015, 2/15; Abbâs Hasan, ty., 1/564; Galâyînî, 1993, 2/333).

Örnek:

لَا مُرْتَفِعًا قَدْرُهُ مَعْمُورٌ (Değeri yüce hiç kimse asla mağrur değildir.) Burada lâ'nın ismi olan مُرْتَفِعًا kelimesi şebih bi'l-muzaf olup fetha ile mansubdur.

لَا قَاعِدًا عَنِ الْجِهَادِ مَعْدُورٌ (Cihaddan geri duran hiç kimse asla mazeretli değildir.) Burada lâ'nın ismi olan قَاعِدًا kelimesi şebih bi'l-muzaf olup fetha ile mansubdur.

لَا سَائِقِينَ طَيَّارَةً غَافِلِينَ (İki uçak pilotunun hiçbiri asla dikkatsiz değildir.) Burada lâ'nın ismi olan سَائِقِينَ kelimesi tesniye olup yâ ile mansubdur.

لَا حَارِسِينَ بِاللَّيْلِ نَائِمُونَ (Gece bekçilerinin hiçbiri asla uyuyan değildir.) Burada lâ'nın ismi olan حَارِسِينَ kelimesi cemi müzekker sâlim olup yâ ile mansubdur (Abbâs Hasan, ty., 1/566).

لَا رَاغِبَاتٍ فِي الشُّهُرَةِ مُسْتَرْجِحَاتٍ (Şöhret arzulu kadınların hiçbiri asla rahat değillerdir.) Burada lâ'nın ismi olan رَاغِبَاتٍ kelimesi cemi müennes salim olup kesra ile mansubdur.

Cinsi nefy eden lâ'nın isminin nadiren hafzedilebileceği, لَا عَلَيْكَ örneğinde ismi لَا بَأْسَ veya لَا جُنَاحَ olup hafzedildiği, cümlenin لَا جُنَاحَ عَلَيْكَ (لا جُنَاحَ) şeklinde olduğu ifade edilmiştir (Zemahşerî, 2004, s. 97; Galâyîni, 1993, 2/334).

3.2. Cinsi nefy eden lâ'nın isminin sıfatının i'râbı

1. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi müfred olup, sıfatı lâ'nın haberinden önce ve müfred olarak gelmişse sıfat fetha üzere mebni, fetha ile mansub veya damme ile merfu olabileceği belirtilmiştir (Ferâhîdî, 2007, s. 326; Zemahşerî, 2004, s. 94; Hatîb, 2007, s. 373; Abbâs Hasan, ty., 1/574).

Örnek:

لَا رَجُلَ عَاقِلٍ عِنْدَكَ (Yanında hiç akıllı adam yok.) Burada lâ'nın ismi olan رَجُلَ kelimesi müfred olup sıfatı olan عَاقِلٍ kelimesi fetha üzere mebnidir.

لَا طَالِبَ مُجِدًّا قَائِلًا (Ciddi hiçbir öğrenci başarısız değildir.) Burada lâ'nın ismi olan طَالِبَ kelimesi müfred olup sıfatı olan مُجِدًّا kelimesi fetha üzere mansub olarak mebnidir.

لَا رَجُلَ ظَرِيفٍ فِيهَا (Orada hiçbir zarif adam yoktur.) Burada lâ'nın ismi olan رَجُلَ kelimesi müfred olup sıfatı olan ظَرِيفٍ kelimesi damme ile merfudur.

2. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi müfred olup sıfatı müfred ve lâ'nın haberinden sonra gelmişse sıfat fetha ile mansub, damme ile merfu olabileceği ifade edilmiştir (Galâyîni, 1993, 2/337; Hamed, Za'bî, 1993, s. 373; Hatîb, 2007, s. 373).

Örnek:

لَا جُنْدِيَّ عِنْدَنَا جَبَانًا (Yanımızda hiçbir korkak asker yok.) Burada lâ'nın ismi olan جُنْدِيَّ kelimesi ile sıfatı olan جَبَانًا kelimesi arasında haber olan عِنْدَنَا kelimesi girerek sıfat ile mevsufun arasını ayırmış, sıfat fetha ile mansub gelmiştir.

Aynı cümle لَا جُنْدِيَّ عِنْدَنَا جَبَانٌ şeklinde sıfat damme ile merfu olabilir.

3. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi müfred olup sıfatı müfred olmaz ve muzaf veya şibhi muzaf ise; sıfatın fetha ile mansub, damme ile merfu olabileceği belirtilmiştir (Galâyîni, 1993, 2/337; Hamed, Za'bî, 1993, s. 267).

Örnek:

لَا رَجُلٌ صَاحِبٌ فَضْلٍ شَقِيٌّ ve لَا رَجُلٌ صَاحِبٌ فَضْلٍ شَقِيٌّ (Hiçbir fazilet sahibi kişi kötü değildir.) Örneğinde olduğu gibi.

4. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi müfred olmayıp sıfatı müfred ise; sıfat fetha ile mansub veya damme ile merfu olabileceği belirtilmiştir (Yakûb, 1988, s. 386; Ehdel, 1990, 1/288; Galâyînî, 1993, 2/337; Abbâs Hasan, ty., 1/575).

Örnek:

لَا طَالِبٌ عِلْمٍ مُجِدًّا خَائِرٌ (Hiçbir ciddi ilim öğrencisi zarar etmez.) Burada lâ'nın ismi طَالِبٌ عِلْمٍ kelimesi müfred olmayıp, sıfatı olan مُجِدًّا kelimesi müfred olduğundan fetha ile mansub olarak geldiği gibi لَا طَالِبٌ عِلْمٍ مُجِدًّا خَائِرٌ şeklinde damme ile merfu da olabilir.

5. Cinsi nefy eden lâ'nın ismi de sıfatı da müfred değilse; sıfatın fetha ile mansub veya damme ile merfu olabileceği belirtilmiştir (Ehdel, 1990, 1/288; Hamed, Za'bî, 1993, s. 267).

Örnek:

لَا صَاحِبٌ فَضْلٍ فَاعِلًا خَيْرًا خَائِرٌ (Hiçbir hayır işleyen iyilik sahibi perişan olmaz.) Cümlesinde lâ'nın ismi olan صَاحِبٌ فَضْلٍ ve sıfatı olan فَاعِلًا خَيْرًا kelimeleri müfred olmadığından fetha ile mansub gelebildiği gibi لَا صَاحِبٌ فَضْلٍ فَاعِلًا خَيْرًا şeklinde damme ile merfu da gelebilir.

3.3. Cinsi Nefy Eden Lâ'nın İsmine Atıf Yapılması

Cinsi nefy eden lâ'nın ismine atıf yapılması durumunda matufun nekra ve marife olmasına göre hükümde değişiklik olmaktadır.

3.3.1. Matufun Nekra isim Olması

1. Cinsi nefy eden lâ'nın müfred ismine nekra bir isim atıf yapılarak lâ tekrar edilirse bu halde altı veya dört değişik şekilde irab yapılabileceğini söyleyenler varsa da (Zemahşerî, 2004, s. 97; Mevzi'î, 1993, s. 438) tercih edilen görüşe göre beş değişik irab yapılabileceği belirtilmiştir (Galâyînî, 1993, 2/335):

a. Birinci lâ edatı inne gibi amel ederek, ismi (mâtûfun aleyh) fetha üzere mebni olur, ikinci lâ edatı da inne gibi amel ettirilir ve ismi (mâtuf) fetha üzere mebni olur.

Örnek:

لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ bu cümlede birinci lâ'nın ismi ve mâtûfun aleyh حَوْلٌ kelimesi olup nasb makamında fetha üzere mebnidir. قُوَّةٌ kelimesi ise tekrar eden ikinci lâ'nın ismi olup nasb makamında fetha üzere mebnidir (İbn Yaîş, 2001, 2/114; Abbâs Hasan, ty., 1/568, 569; Galâyînî, 1993, 2/335; Sâmîrrâî, 2014, 1/312; Hamed, Za'bî, 1993, s. 267; Doğan, 2012, s. 99).

b. Birinci lâ edatı inne gibi amel ederek, ismi (mâtûfun aleyh) fetha üzere mebni olur, ikinci lâ edatı mühmel, zâid veya لَيْسَ (leyse) gibi âmil kabul edilerek ismi (mâtûf) merfu yapılır.

Örnek:

فَوُؤُ لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ burada birinci lâ'nın ismi حَوْلَ kelimesi olup nasb makamında fetha üzere mebnidir. فَوُؤُ kelimesi leyse gibi amel eden ikinci lâ'nın ismi olup merfudur, mübteda veya birinci lâ'nın ve isminin mahalline atfedilmiştir (İbn Yaîş, 2001, 2/114; Abbâs Hasan, ty., 1/568; Galâyînî, 1993, 2/335, 336; Hamed, Za'bî, 1993, s. 268; Doğan, 2012, s. 100).

c. Birinci lâ edatı inne gibi amel ederek, ismi (mâtûfun aleyh) fetha üzere mebni olur, ikinci lâ nefyi tekit edip zaid kabul edilerek ismi (mâtûf) mansub olarak irab edilir.

Örnek:

فَوُؤُ لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ burada birinci lâ'nın ismi حَوْلَ kelimesi olup nasb makamında fetha üzere mebnidir. فَوُؤُ kelimesi birinci lâ'nın isminin mahalli üzerine atfedilmiş olup mansubdur, nasb alameti fethadır. İkinci lâ'nın zaid olduğu ifade edilmiştir (İbn Yaîş, 2001, 2/115; Abbâs Hasan, ty., 1/569; Galâyînî, 1993, 2/336; Hamed, Za'bî, 1993, s. 268; Sâmîrrâî, 2014, 1/315; Doğan, 2012, s. 100).

d. Birinci lâ edatı inne gibi amel ettirilmeyip, leyse gibi amel ettirilerek veya mühmel bırakılarak ismi (mâtûfun aleyh) merfu olarak irab edilir. İkinci lâ edatı mühmel bırakılır veya leyse gibi amel ettirilerek ismi (mâtûf) merfu olarak irab edilir.

Örnek:

فَوُؤُ لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ burada birinci lâ'nın ismi حَوْلَ kelimesi olup, lâ leyse gibi amel etmiş, veya mühmel bırakılarak ismi merfu olmuştur. فَوُؤُ kelimesi tekrar eden ve leyse gibi amel ettirilen lâ'nın ismi olup merfudur (Sîbeveyhi, 2014, 2/285; İbn Yaîş, 2001, 2/115; Abbâs Hasan, ty., 1/570; Galâyînî, 1993, 2/335; Hamed, Za'bî, 1993, s. 268; Sâmîrrâî, 2014, 1/313; Doğan, 2012, s. 100).

e. Birinci lâ edatı mühmel bırakılarak inne gibi amel ettirilmeyip, mübteda olmak üzere merfu olarak irab edilir. İkinci lâ edatı cinsi nefy eden lâ kabul edilerek ismi (mâtûf) fetha üzere mebni olur.

Örnek:

فَوُؤُ لَا حَوْلَ وَلَا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّهِ burada birinci lâ'nın ismi حَوْلَ kelimesi lâ'nın amel ettirilmeyip mühmel bırakılmasıyla mübteda olmak üzere merfudur. فَوُؤُ kelimesi ise başındaki lâ'nın cinsi nefy eden lâ olarak kabul edilmesi sebebiyle ismi (mâtûf) nasb makamında fetha üzere mebnidir (Abbâs Hasan, ty., 1/570, 571; Galâyînî, 1993, 2/336; Hamed, Za'bî, 1993, s. 268; Sâmîrrâî, 2014, 1/315; Doğan, 2012, s. 100).

2. Cinsi nefyeden lâ'nın müfred olmayan ismine nekra bir isim atf yapılarak lâ tekrar edilirse bu durumda matufun üç değişik irap yapılabileceği belirtilmiştir.

Örnek:

لَا صَاحِبَ خَيْرٍ وَلَا كَرِيمٍ مُهَانٌ (Hiçbir hayır sahibi ve hiçbir cömert küçümsenmez.) Burada ikinci lâ'dan sonraki kelime كَرِيمٍ şeklinde fetha üzere mebni, كَرِيمًا şeklinde mansub, كَرِيمٌ şeklinde merfu olabilir (Hamed, Za'bî, 1993, s. 268).

3. Cinsi nefyeden lâ tekrarlanmaz veya matuf müfred olmazsa iki farklı irap yapılabileceği belirtilmiştir.

Örnek:

لَا كِتَابَ عِنْدِي وَكُرَّاسَةً (Yanımda ne hiçbir kitap ne de defter var.) ve لَا قَلَمَ عِنْدِي وَكِتَابَ حَبْرٍ (Yanımda ne hiçbir kalem ne de matematik kitabı var.) örneklerinde olduğu gibi merfu veya لَا كِتَابَ عِنْدِي وَكُرَّاسَةً ve لَا قَلَمَ عِنْدِي وَكِتَابَ حَبْرٍ şeklinde mansub olabilir (Hamed, Za'bî, 1993, s. 268).

3.4. Cinsi nefy eden lâ'nın haberi

Cinsi nefyeden lâ haberini inne gibi ref eder. Haber müfred, şibih cümle, isim ve fiil cümlesi olarak gelebilir. Buraya kadar anlatılan konularda verilen örneklerde haberler müfred olarak getirilmiştir. Haberin şibih cümle olmasına örnek (Galâyîni, 1993, 2/334; Doğan, 2012, s. 100);

ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ (İşte bu kitap, bunda asla hiçbir şüphe yoktur) (Bakara 2/2).

لَا حَسَدَ إِلَّا فِي الْأَنْفُسِ (İki şey hariç hiçbir şeyde kıskançlık olmaz.)

Haberin isim cümlesi olarak gelmesine örnek;

لَا طَالِبَ سُلُوكُهُ سَيِّئًا (Ahlaki kötü olan hiçbir öğrenci yoktur.)

Haberin fiil cümlesi olarak gelmesine örnek;

لَا مُشْكِلَةَ تَصَعَّبَ عَلَيْهِ (Ona zor gelen hiçbir problem yoktur.)

Cinsi nefyeden lâ'nın haberinin hazfîne daha çok rastlandığı, bu durumda haberi كَائِنٌ - حَاصِلٌ - مَوْجُودٌ şeklinde gizli olduğu belirtilmiştir (Silsili, 1986, 1/381; Akdağ, 1999, s. 363). Örneğin لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ (Allah'tan başka hiçbir ilah yoktur.) cümlesinde lâ'nın haberi مَوْجُودٌ olup mahzuffur. وَلَا أَحَدٌ أُغْنِي عَنْ اللَّهِ (Hiç kimse Allah'tan daha gayur (daha kıskanç) değildir.) cümlesinde olduğu gibi habere bir delil delalet etmezse haberin hazfînin caiz olmadığı, haberin açıktan geleceği ifade edilmiştir (İbn Yaîş, 2001, 1/265; Ehdel, 1990, 1/288; Galâyîni, 1993, 2/334; Sâmîrrâi, 2014, 1/322).

Arapçada لَا شَيْءَ - لَا رَيْبَ - لَا عَجَبَ - لَا غَرُوبَ - لَا تَحَالَةَ - لَا بَأْسَ - لَا بُدَّ - لَا ضَيْرَ - لَا مَنَاصَ - لَا حَرَمَ - لَا شَيْءَ gibi kalıplaşmış ifadelerde lâ'nın haberi devamlı olarak mahzuf olup (Akdağ, 1999, s. 363, 364; Doğan, 2012, s. 103-107), lâ'nın ismi kendisinden bir parça kabul edildiğinden ve araları ayırlamayacağından haberinin isminin önüne geçemeyeceği belirtilmiştir (Müberred, 1994, 4/381).

3.5. Cinsi nefy eden lâ'nın başına hemze gelmesi

Cinsi nefyeden lâ'nın başına istifham hemzesi geldiğinde lâ'nın amel etmesine engel olmaz. Çünkü bu durumda üslubun inşâî olacağı önceki hükümün tamamından hiçbir şeyin değişmeyeceği belirtilmiştir (Müberred, 1994, 4/382; Abbâs Hasan, ty., 1/570, 576). أَلَا رَجُلٌ فِي الدَّارِ؟ (Evde hiç adam yok mu?) Cümlesinde cinsi nefyeden lâ'nın önüne gelen istifham hemzesi amel etmesini engelleyememiştir.

3.6. Cinsi nefy eden lâ'nın inne'den ayrıldığı yerler

Cinsi nefyeden lâ inne'ye benzemekle beraber bazı noktalarda inne'den ayrıldığı belirtilmiştir (Enbârî, 2019, s. 343);

1. İne hem marife hem de nekra isimlerde amel eder. Cinsi nefyeden lâ ise nekra isimde amel eder (Endelüsî, 1998, 3/1295).
2. İne hem isim hem de haber üzerinde kendisi amilken cinsi nefyeden lâ nahivcilerin çoğuna göre inne'nin ferî kabul edildiğinden ve fer aslın yerini tutamayacağından sadece ismi üzerinde amel eder (Endelüsî, 1998, 3/1297).
3. İne amelde kuvvetli olduğundan ismi ile terkip oluşturmaz, lâ zayıf amil olması nedeniyle ismi ile terkip oluşturur, tek kelime hükmünde olur (Endelüsî, 1998, 3/1295).
4. İne ile isminin arası açılrsa da ismi üzerinde amel ederken cinsi nefyeden lâ ile isminin arasına başka bir kelime girdiğinde amel edemez (Endelüsî, 1998, 3/1295).

4. Kur'ân-ı Kerim'de cinsi nefy eden lâ'nın kullanımı

4.1. İsmi kullanımı

Cinsi nefy eden lâ'nın ismi kendisine bitişik, nekra ve müfred olduğunda fetha üzere mebni olur. Bu şekildeki lâ'nın ismi Kur'ân'da; mastar, ismi fail, ismi mekân ve cemi teksir olmak üzere dört şekilde gelmiştir.

1. Mastar olarak gelmesi⁴: Bunlarda birkaçını örnek olarak vermek yeterli olacaktır.

Örnek 1:

“Kendisinde hiçbir şekilde şüphe olmayan O kitap, muttakiler için bir hidayet kaynağı ve yol göstericidir.”⁵ Ayette lâ'nın ismi olan رَبِّ كَلِمَةٍ nin mastarıdır.

Örnek 2:

“De ki, Allah şöyle diyor: O henüz boyunduruk altına alınmayan, yer sürmeyen, ekin sulamayan, serbest dolaşan, renginde hiçbir alacası bulunmayan bir ineğdir...”⁶ ayette lâ'nın ismi olan شَيْئَةٍ kelimesi وَشَيْءٍ kelimesinin masdarıdır (Halebî, ty., 9/205).

2. İsmi fail olarak gelmesi⁷:

Örnek 1:

“Allah size yardım ederse, artık size üstün gelecek hiç kimse yoktur.”⁸ Ayette lâ'nın

⁴ el-Bakara 2/2, 32, 71, 158, 163, 173, 182, 193, 197, 203, 229, 230, 233, 234, 236, 240, 249, 255, 256; Âl-i İmrân 3/2, 6, 9, 11, 25, 77; en-Nisâ 4/23, 24, 87, 102, 114, 128; el-Enâm 6/12, 102, 106, 163; et-Tevbe 9/31, 129; Yûnus 10/37, 64, 90; Hûd 11/14; Yûsuf 12/92; er-Ra'd 13/11, 30; en-Nahl 16/2; el-İsrâ 17/99; el-Kehf 18/21, 39; Tâhâ 20/14, 97, 98, 108; el-Enbiyâ 21/35, 87, 94; el-Hac 22/7; el-Mü'minûn 23/116; eş-Şuarâ 26/50; en-Neml 27/26, 37; el-Kasas 28/28, 70, 88; er-Rûm 30/30, 43; es-Secde 32/2; el-Ahzâb 33/51, 55; Sebe' 34/51; Fâtır 35/3; Yâsin 36/43; es-Sâffât 37/35; ez-Zümer 39/6; el-Mü'min 40/3, 17, 59, 62, 65; eş-Şûrâ 42/7, 15, 47; ed-Duhân 44/8; el-Câsiye 45/26, 32; Muhammed 47/19; el-Haşr 59/22, 23; et-Teğâbun 64/13; el-Müzzemmil 73/9.

⁵ el-Bakara 2/2.

⁶ el-Bakara 2/71.

⁷ Âl-i İmrân 3/160; el-Enâm 6/17, 34, 115; el-A'râf 7/186; el-Enfâl 8/48; Yûnus 10/107; Hûd 11/43; er-Ra'd 13/41; el-Kehf 18/27; Fâtır 35/2; Muhammed 47/11, 13.

⁸ Âl-i İmrân 3/160.

ismi olan عَلَبَ kelimesi عَلَبَ kelimesinin ismi failidir ve lâ'nın ismidir.

Örnek 2:

“...Allah'ın kelimelerini değiştirebilecek hiç kimse yoktur. Muhakkak ki gönderilen peygamberlerin haberlerinden bazısı sana da geldi.”⁹ Ayette مُبَدَّل kelimesi بَدَّل kelimesinin تَمْعِيل babından ismi failidir ve lâ'nın ismidir.

3. İsmi mekân olarak gelmesi: Kur'ân'da iki yerde gelmektedir.

Örnek 1:

“...Nihayet Allah'tan yine Allah'a sığınmaktan başka hiçbir çare olmadığını anlamışlardı...”¹⁰ ayette مَلَجًا kelimesi لَجًا kelimesinin مَتَمُّعًا vezninde ismi mekanıdır ve lâ'nın ismidir.

Örnek 2:

“...sizin işiniz burada durmak değil, haydi dönün...”¹¹ ayetteki مَقَامًا kelimesi أَقَامًا kelimesinin ismi mekanıdır ve lâ'nın ismidir.

4. Cemi teksir olarak gelmesi: Kur'ân'da sadece iki yerde gelmektedir.

Örnek 1:

“Sûra üflendiği zaman artık aralarında ne soy sop vardır ne de birbirlerini soruşturacaklardır.”¹² Ayette أَنْسَابًا kelimesi نَسَبًا kelimesinin cemi mükesseridir ve lâ'nın ismidir.

Örnek 2:

“Çünkü onların yemin diye hiçbir şeyleri yoktur. Umulur ki küfre son verirler.”¹³ Ayette اِيمَانًا kelimesi يَمِينًا kelimesinin cemi teksidir ve lâ'nın ismidir.

Kur'ân'da lâ'nın isminin hafzedilmesi ile ilgili herhangi bir örnek bulamadık. Kur'ân'da lâ'nın ismi beş yerde بَحْرًا şeklinde gelmiştir.¹⁴

4.2. Haberinin Kullanımı

Kur'ân'da cinsi nefy eden lâ'nın haberi açık isim, müfred, tesniye ve cemi müzekker sâlim olarak gelmemiş; zarf veya câr ve mecrûr olarak gelmiştir. Bazı nahiv âlimleri cinsi nefy eden lâ'nın haberinin câr-mecrûr ve zarf olarak gelebileceğini kabul etmişler (Abbâs Hasan, ty., 1/578) ve “Haber mahzuftur, câr ve mecrûr ona taalluk eder. Kelamın takdiri حاصلٌ veya كَائِنٌ دُر.” (Bâbetî, 1992, 2/854) demişlerdir. Kur'ân'da lâ'nın haberi zarf, mahzûf haber ve câr ve mecrûrundan oluşan şibih cümle olarak üç şekilde

⁹ el-Enâm 6/34.

¹⁰ et-Tevbe 9/118.

¹¹ el-Ahzâb 33/13.

¹² el-Mü'minûn 23/101.

¹³ et-Tevbe 9/12.

¹⁴ Hûd 11/22; en-Nahl 16/23, 62, 109; el-Mü'min 40/43.

gelmiştir.

1. Zarf olarak gelmesi:

Örnek1:

أَلْيَوْمَ اللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ لَا حِجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ “...bugün hiçbir haksızlık yoktur. Şüphesiz Allahın hesabı çok hızlıdır.”¹⁵ Ayette أَلْيَوْمَ kelimesi zarfı zaman olup mahzup haberin müteallakıdır.

Örnek 2:

أَللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ لَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ لَا حِجَّةَ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمُ اللَّهُ يَجْمَعُ بَيْنَنَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ “...Allah bizimde rabbimiz, sizin de rabbinizdir. Bizim yaptıklarımız bize, sizin yaptıklarınız size. Sizinle bizim aramızda tartışmaya hiç gerek yok. Allah hepimizi bir araya getirecektir. Dönüş ancak O'nadır.”¹⁶ Ayette بَيْنَنَا kelimesi zarfı mekân olup lâ'nın mahzup haberinin müteallakıdır.

2. Mahzup olarak gelmesi¹⁷: Bunlardan bazıları şunlardır:

Örnek 1:

لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ “...On'ndan başka hiçbir ilah yoktur, O rahman ve rahimdir.”¹⁸ Ayette lâ'nın haberi gizli olup مُؤْجُودٌ takdirindedir (İbrahim, 2014, s. 24).

Örnek 2:

قَالُوا لَا صَبْرَ إِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا مُنْقَلِبُونَ “Zararı yok dediler, nasıl olsa biz rabbimize dönüyoruz.”¹⁹ Ayette lâ'nın haberi gizli olup كَائِنٌ takdirindedir (Salih, 1993, 8/190).

3. Câr ve mecrûr gelmesi: Lâ'nın ismini anlattığımız yerdeki verilen ayetlerin hepsinde lâ'nın haberi zarf ve mahzup olanlar dışında câr ve mecrûr olarak gelmiştir.

Cinsi nefy eden lâ Kur'an-ı Kerim'de iki ayette iki kere²⁰, yine iki ayette üç kere tekrar edilmiştir.²¹ Bunlardan Bakara 254. ayette وَلَا شَفَاعَةَ وَلَا حِجَّةَ وَلَا بَيْعَ فِيهِ وَلَا مِلَّةَ وَلَا شَفَاعَةَ “...Alım satım, dostluk ve aracılığın olmadığı bir gün...” bazı âlimler lâ'yı leyse'ye benzeyen lâ olarak kabul etmişler, merfu okumuşlar, bir kısmı ise cinsi nefy eden lâ kabul ederek fetha ile okumuşlardır (Halebî, ty., 2/322-328; Ma'sarâvî, 2013, s. 42).

5. Kur'ân-ı Kerim'de cinsi nefy eden lâ'nın zamana delalet etmesi

Arap dilinde zamana delalet eden kelimeler fiillerin mazi, muzari, emir şeklindedir. Bunun dışında isimler, bazı nahvi terkipler ve harfler de zaman ifade edebilirler. Günümüz Arap dili araştırmacıları lügavî zaman kavramı üzerinde durarak fiillerin zamana delaletleri yanında cümlede bulunan harf ve isimlerin

¹⁵ el-Mü'min 40/17.

¹⁶ eş-Şûrâ 42/15.

¹⁷ el-Bakara 2/163, 255; Âl-i İmrân 3/2, 6, 18; en-Nisâ 4/87; el-En'âm 6/102, 106; et-Tevbe 9/31, 129; Yûnus 10/90; Hûd 11/14; er-Ra'd 13/30; en-Nahl 16/2; Tâhâ 20/14, 98; el-Enbiyâ 21/25, 87; el-Mü'minûn 23/116; en-Neml 27/26; el-Kasas 28/70, 88; Fâtır 35/3; es-Sâffât 37/35; ez-Zümer 39/6; el-Mü'min 40/3, 62, 65; ed-Duhân 44/8; Muhammed 47/19; el-Haşr 59/22, 23; et-Teğâbûn 64/13; el-Müzzemmil 73/9; el-Kiyâme 75/11.

¹⁸ el-Bakara 2/163.

¹⁹ eş-Şu'arâ 26/50.

²⁰ İbrahim 14/31; et-Tûr 52/23.

²¹ el-Bakara 2/197, 254.

oluşturdukları nahvî terkiplerin de zamana delalet ettiğini bu nedenle Arap dilinde sarfi ve nahvî zaman çeşitlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Sarfi zamanın cümlede fiilin siyakına bakmadan kendi siygasından çıkarılan zaman; nahvî zamanın ise fiilin siygasıyla yetinilmeyip, fiil olmasa da siyakın delalet ettiği, cümledeki edat, isim ve karinelerden çıkarılan zaman olduğunu belirtmişlerdir. Cümlede zamana delalet eden bir kelime olmasa da birtakım edatların siyakından cümlenin zamanının çıkarılabileceğini ifade etmişlerdir (Temâmî Hassan, 1994, s. 241-260). Bu edatlardan birisi olan cinsi nefy eden lâ kendisi zaman manası taşımamakla beraber öncesi ve sonrası, birtakım edatlarla kullanımı ile nahvî kurallar çerçevesinde zamana delalet edebilir. Bu lâ ile yapılan nefy mutlak zamanı içerir. Lâ ile ismi ve haberi arasındaki nisbetin nefyi ve zaman kaydı olmaksızın mananın olumsuzluğu kast olunur, لَا حَيَّوَانَ حَيَّزٍ (hiçbir hayvan taş değildir) cümlesinde olduğu gibi. Bazen de zamana delalet eden kelami bir karine olsun veya olmasın belirli bir zamanda mananın nefyine delalet eder. Bu şimdiki zamandır.

Örnek:

لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ (**Bugün Allah'ın emrinden (azabından), merhamet sahibi Allah'tan başka koruyucu yoktur.**)²²

Bazen de karinenin varlığı ile gelecek zamana veya geçmiş zamana delalet eder (Abbâs Hasan, ty., 1/560).

Örnek:

لَا بُشْرَىٰ يَوْمَئِذٍ لِلْمُجْرِمِينَ (**O gün günahkarlara hiçbir sevinç haberi yoktur.**)²³

Araştırmacılar Kur'an-ı Kerim'de lâ edatının geçtiği yerlere bakıldığında birtakım lafzi ve manevi karineler ve siyakının delaletiyle geçmiş, şimdiki, gelecek zamana hatta bütün zamanlara delalet ettiğini ve zamanı mutlak ve muayyen olarak nefy ettiğini belirtilmişlerdir (Rahmânî, 2017, s. 86, 87).

5.1. Cinsi nefy eden lâ'nın zamanı mutlak nefyi

Mutlak zaman; "belirli bir zamanla sınırlı olmayıp öncelik sonralık ile vasıflanmayan, bütün zamanları içeren zamandır." (Kavâfize, 2015, 42/2). Kur'an-ı Kerim'de bu şekilde gelen ayetler Allahu Teâlâ'nın uluhiyetine delalet eden ayetlerdir.

Örnek:

قُلْ اللَّهُ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يَجْمَعُكُمْ إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَامَةِ لَا رَيْبَ فِيهِ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ.

"Onlara şöyle de: 'Allah sizi hayata getirecek, sonra öldürecek, sonra gerçekleşeceği kesin olan kıyamet sürecinde sizi bir araya getirecek.' Bunda hiçbir kuşku yok ama insanların çoğu bilmez."²⁴ Ayette insanların hesap ve ceza için diriltilecekleri kıyamet gününün varlığı ve o günde olacak olayların hiçbirisinde kuşku olmadığı belirtilerek kâfirler ve inkarcılar kesin bir şekilde reddedilmiştir. Bu ayeti kerime sabit bir konu hakkında şüphe etme vasfını reddetmiş olup, bu inkâr belli bir zamanla sınırlı olmayıp, devamlı ve mutlak olumsuzlamadır. لَا رَيْبَ cümlesi Kur'an-ı Kerim'in çeşitli surelerinde

²² Hûd 11/43.

²³ el-Furkan 25/22.

²⁴ el-Câsiye 45/26.

tekrarlanmıştır. Dolayısıyla bu ayetlerde meydana gelecek olan büyük olayın vukuu hakkında ki şüphenin cinsi nefy eden lâ ile getirilerek nefy edilmesi diğer nefy edatlarından daha etkili olup kıyametin, hesap ve cezanın kesinliğine işaret etmektedir, bu konuda herhangi bir şüpheye yer bırakmamaktadır (Kutub, 1982, 5/3233; Rahmânî, 2017, s. 93).

Örnek:

لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفصامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ.

“Dinde hiçbir zorlama yoktur. Doğru eğriden açıkça ayrılmıştır. Artık kim tâgut’u inkâr edip Allah’a inanursa sağlam kulpa yapışmıştır ki o hiçbir zaman kopmaz. Allah işitir ve bilir.”²⁵ Ayette lâ'nın ismi olan إِكْرَاهٌ kelimesi mastar olarak gelmiştir. Mastarla yapılan tabir fiille yapılan tabirden daha kuvvetlidir (Kırkız, 2010, 15/211). Burada Allah dine girme hususunda yapılacak zorlama çeşitlerinin hepsini nefy etmiştir, kişi dine girip girmeme hususunda muhayyerdir. Bu ayetle ilgili Seyyid Kutub “Buradaki tabir cinsten hükmü nefy eden lâ ile yapılmış olup nahivcilerin dediği gibi mutlak nefy ifade eder. Yani zorlama cinsinin nefyi onu varlık âleminden dışlamaktır. Sadece uygulanmasına yönelik bir yasak değildir.” (Kutub, 1982, 1/291) şeklinde tefsir etmiştir. Ayetteki إِكْرَاهٌ laıygası belli bir zaman ve belirli şahıs ifade eden لا تُكْرَهُوا laıygasından daha mübalağalıdır. Çünkü ikrah çeşitlerinin hepsini ve bütün zamanları içerir ve zamana bağlı olmaksızın nefyin devamını ifade eder. Bütün peygamberler insanları hakka davet etmekle yükümlü olup, insanlara hak yola girmeleri için zor kullanmamışlardır. Bu nedenle dinde zorlamanın olmaması bir döneme, bir peygambere veya belli bir kavme mahsus değildir, bütün zamanları içerir (Rahmânî, 2017, s. 94, 95). Elmalı tefsirinde ise buradaki فِي الدِّينِ kelimesinin müteallak değil lâ'nın haberi olduğu ve dolayısıyla ikrahın sade dine değil, her neye olursa olsun ikrah cinsinden olan hiçbir şeyin İslam dininde olmadığı belirtilmiştir (Yazır, 1979, 2/860).

5.2. Cinsi nefy eden lâ'nın şimdiki zamanla mukayyed nefyi

Cinsten hükmünü nefy eden lâ bazı ayetlerde yevm (اليوم) kelimesiyle birlikte geçmektedir. Anlamı lâ'nın nefyi şimdiki zamanla kayıtlıdır.

Örnek:

فَلَمَّا جَاوَزَهُ هُوَ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ قَالُوا لَا طَاقَةَ لَنَا الْيَوْمَ بِجَالُوتَ وَجُنُودِهِ

“...Tâlût ve onunla beraber iman edenler ırmağı geçince, ‘Bugün bizim Câlût’a ve askerlerine karşı koyacak gücümüz yoktur’ dediler...”²⁶ bu sözü Tâlût’un askerlerinden bir kısmı düşmanın gücünü ve kalabalığını görünce korkularından söylemişler ve buldukları gün içerisinde Câlût ve ordusuyla savaşamayacaklarını, buna kuvvetleri olmadığını belirtmişlerdi. Buradaki nefy geçmiş veya gelecek zamana ait olmayıp içinde buldukları günle kayıtlıdır. الْيَوْمَ lafzı Kur’ânda dört yerde cinsten hükmünü nefy eden lâ ile beraber gelerek zamanı şimdiki zamana çevirmiştir.²⁷

Örnek:

قَالَ سَأُوِي إِلَىٰ جَبَلٍ يَعْصِمُنِي مِنَ الْمَاءِ قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَجَمَ وَحَالَ بَيْنَهُمَا الْمَوْجُ فَكَانَ مِنَ الْمُغْرَقِينَ.

²⁵ el-Bakara 2/256.

²⁶ el-Bakara 2/249.

²⁷ el-Bakara 2/249; Hûd 11/43; Yûsuf 12/92; el-Mü'min 40/17.

“Oğlu: Beni sudan koruyacak bir dağa sığınacağım, dedi. (Nuh): ‘Bugün Allah’ın emrinden (azabından), merhamet sahibi Allah’tan başka koruyacak hiç kimse yoktur’ dedi. Aralarına dalga girdi, böylece o da boğulanlardan oldu.”²⁸ Ayette lâ’nın ismi olan عاصِم kelimesi ismi fâil olup الْيَوْمَ kelimesinin delaletiyle şimdiki zamana delalet eder. Müfessirlerin beyanına göre bu ayetteki olay Hz. Nuh ve oğlu arasında geçmiş, oğlu babasının gemiye binmesi isteğini geri çevirerek binmemiştir. Burada ki لَا عَاصِمَ tabiriyle koruma sıfatına sahip tüm fertler ve oluşumlar dışarıda bırakılarak o günün diğer günler gibi sıradan bir gün olmadığı, diğer günlerde bu gibi olaylardan insanlar korunabilecekken bu günde korunmanın olmadığı, insanı dağ değil hiçbir şeyin kurtaramayacağı kesin bir şekilde belirtilmiştir (Âlûsî, 2001, 6/258; Yazır, 1979, 4/2783).

5.3. Cinsi nefy eden lâ’nın gelecek zamanla mukayyed nefyi

Cinsten hükmünü nefy eden lâ gelecek zamanı içerecek şekilde gelir. Bu, cümledeki karineler ve cümlenin siyakından anlaşılabilir.

Örnek:

إِنَّ الَّذِينَ يَشْتَرُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَأَيْمَانِهِمْ ثَمَنًا قَلِيلًا أُولَٰئِكَ لَا خَلَاقَ لَهُمْ فِي الْآخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ اللَّهُ وَلَا يَنْظُرُ إِلَيْهِمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمْ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ.

“Allah’a karşı verdikleri sözü ve yeminlerini az bir bedelle değiştirenlere gelince, işte bunların ahirette hiç payı yoktur. Kıyamet günü Allah onlarla konuşmayacak, onlara bakmayacak ve onları temize çıkarmayacaktır. Onlar için acı bir azap vardır.”²⁹ Ayetteki خَلَقَ kelimesi nasip, pay manasına gelmektedir. Müfessirlerin bildirdiğine göre ayet Tevrat’ı tahrif edip Hz. Muhammed’in (SAV) sıfatlarına dair ifadeleri, emanetlerin vesairenin hükmünü değiştiren ve buna karşılık rüşvet alan Yahudi hahamları hakkında inmiştir (Zemahşerî, 2009, 1/368, 369; Beyzâvî, ty., 1/166). Ayette bu tahrifi yapanların kıyamet gününde lehlerine hiçbir şeyin olmayacağına ve son derece acıklı bir azaba çarptırılacaklarına işaret edilmiştir. Ayette geçen فِي الْآخِرَةِ şibih cümlesi ve cümlenin siyakında gelen يَوْمَ الْقِيَامَةِ lafzı nefy edilen zamanın gelecek zamanla kayıtlı olduğuna işaret etmektedir. Kur’ânda cinsten hükmü nefy eden lâ’nın gelecek zamana delalet etmesini gösteren en bariz karinelerden birisinin de lâ’nın şart cümlesine özellikle de إِذَا şart edatına cevap olarak gelmesi gösterilebilir (Rahmânî, 2017, s. 100). إِذَا نُفِخَ فِي الصُّورِ فَلَا أَنْصَابَ بَيْنَهُمْ يَوْمَئِذٍ وَلَا تَسْتَأْذِنُونَ. “Sûra üflendiği zaman artık ne aralarında soy sop vardır, ne de birbirlerini soruşturacaklardır.”³⁰ Ayette bu günde yani ahiret gününde, o günün dehşetinden dolayı ne karşılıklı sevgilerinin, ne de övündükleri akrabalar arasındaki yakınlıklarının kalmayacağı, soylarının, anne babalarının, çoluk çocuklarının kendilerine hiçbir fayda vermeyeceği belirtilmiştir (Ebüssuûd, 2021, 6/198, 199). Ayette نُفِخَ kelimesinin meçhul getirilmesinin sûra üfürülme olayının ihtimamına delalet ettiği de belirtilmiştir (İbn Âşûr, 1984, 18/125, 126). Şart edatı olan ve istikbale delalet eden إِذَا çoğunlukla mazi fiille beraber gelir ve manada istikbale delalet eder, kendinden sonra gelen cümlenin gelecekte kesin olarak meydana geleceğini belirtir (Suyûtî, 2000, 1/470-472). Dolayısıyla ayetteki nefy gelecek zaman ile mukayyettir.

Kur’ân’da cinsten hükmünü nefy eden lâ on yedi yerde ismi faille gelerek teceddüt ve hudûsa delalet ederek nefyin sübut ve devam anlamını üç zamanda ifade etmiştir. إِذَا، مَآ، أُمََّّا gibi şart edatlarıyla da beraber gelerek, cümlenin siyakiyla beraber gelecek zamana delalet etmiştir. Kur’ân’da cinsten hükmünü nefy eden lâ kırk iki yerde gelecek zamana, on bir yerde şimdiki zamana, altmış dokuz yerde

²⁸ Hûd 11/43.

²⁹ Âl-i İmrân 3/77.

³⁰ el-Mü’minûn 23/101.

ise mutlak zamana delalet etmiştir (Rahmânî, 2017, s. 102).

6. Cinsi nefy eden lâ'nın kur'an tercümelerine yansıması

Cinsten hükmünü nefy eden lâ'ya verilen anlam şu meallerde incelenmiştir: Elmalılı M. Hamdi Yazır, Hasan Basri Çantay, Ömer Nasuhi Bilmen, Süleyman Ateş, Diyanet Vakfı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Muhammed Esed, Yaşar Nuri Öztürk, Edip Yüksel, Bayraktar Bayraklı, Salih Akdemir, Mustafa Öztürk, Sami Kocaoğlu.³¹ Bu meallerden bazıları harfi/lafzî tercümeye benzer bir çeviri tarzını, bazıları anlam merkezli çeviriyi esas alarak serbest tercüme tarzını, bazıları dilbilim merkezli işlevselci tercüme tarzını, bazıları ise deyimsel ve açıklamalı tercüme tarzını benimsemiştir.

Örnek:

إِنْ يُنْصِرْكُمْ اللَّهُ فَلاَ غَالِبَ لَكُمْ وَإِنْ يَخْذُلْكُمْ فَمَنْ ذَا الَّذِي يَنْصِرْكُمْ مِنْ بَعْدِهِ وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ.

Âli İmrân suresinin 160. bu ayetini;

Elmalılı “Allah size nusrat verirse o vakit size galip yoktur...” şeklinde,

Çantay “Allah size yardım ederse artık sizi yenecek yoktur...” şeklinde,

Bilmen “Eğer Allah Tealâ size yardım ederse artık size galip olacak kimse yoktur...” şeklinde,

Ateş “Eğer Allah size yardım ederse, artık sizi yenecek yoktur...” şeklinde,

Diyanet Vakfı “Allah size yardım ederse, artık size üstün gelecek hiç kimse yoktur...” şeklinde,

Diyanet İşleri Başkanlığı “Allah size yardım ederse, sizi yenecek yoktur...” şeklinde,

Esed “Allah size yardım ederse, hiç kimse sizinle baş edemez...” şeklinde,

Yaşar Nuri Öztürk “Allah size yardım ederse hiç kimse size galip gelemes...” şeklinde,

Yüksel “Allah sizi desteklerse hiçbir güç sizi yenemez...” şeklinde,

Bayraklı “Allah size yardım ederse, hiç kimse sizi yenemez...” şeklinde,

Akdemir “Eğer Allah size yardım edecek olursa sizi hiç kimse yenemez...” şeklinde,

Öztürk “Allah size yardım ederse hiç kimse bileğinizi bükemez...” şeklinde,

Kocaoğlu “Eğer Allah size yardım ederse, artık sizi yenilgiye uğratacak (güç) yoktur...” şeklinde

³¹ Hasan Basri Çantay, *Kur'ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm*, 15. Basım (İstanbul: by. 1990); Ömer Nasuhi Bilmen, *Kur'anı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*, (İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi, ty.); <https://www.Kur'anayetleri.net/suleyman-ates-meali> (12.04.2023); Ali Özek ve diğerleri, *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli*, (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993); Halil Altuntaş, Muzaffer Şahin, *Kur'an-ı Kerim Meâli*, (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2011); Muhammed Esed, *Kur'an Mesajı*, (İstanbul: İşaret Yayınları, 2002); Yaşar Nuri Öztürk, *Kur'an-ı Kerim Meali*, (İstanbul: Yeni Boyut, 1993); Edip Yüksel, *Mesaj/Kur'ân Çevirisi*, (İstanbul: Ozan Yayıncılık, 2016, Bayraktar Bayraklı, *Yeni bir anlayışın ışığında Kur'an Meâli*, (İstanbul: Bayraklı Yayınları, 2007); Salih Akdemir, *Son çağrı Kur'an*, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2004); Mustafa Öztürk, *Kur'an-ı Kerim Meali Anlam ve yorum merkezli çeviri*, (Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2014); Sami Kocaoğlu, *Apaçık Kur'an ve Türkçe hikmetli meali*, 5. Basım (İstanbul: İstanbul, 2021).

tercüme etmiştir. Cinsten hükmü nefy eden lâ Bilmen, Diyanet Vakfı, Esed, Yaşar Nuri Öztürk, Yüksel, Bayraklı, Akdemir, Öztürk meallerinde Türkçeye olumsuzluğun pekiştirilmesi lafızlarıyla tercüme edilmiş diğerlerinde sadece olumsuzluk zikredilmiş pekiştirme lafzı zikredilmemiştir.

Örnek:

أَوْلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْقُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا وَاللَّهُ يَحْكُمُ لَا مُعَقَّبَ لِحُكْمِهِ وَهُوَ سَرِيعَ الْحِسَابِ.

Ra'd suresinin 41. bu ayetini;

Elmalılı "...Allah öyle hukm-ü hukûmet eder ki hükmünü takib edecek yoktur..."

Çantay "...Allah hükmeder. O'nun hükmü ardına düş (üb de red ed) ebilecek de yoktur..."

Bilmen "...ve Allah Tealâ hükmeder, onun hükmünü reddedecek yoktur..."

Ateş "...Hüküm veren Allah'tır. O'nun hükmünün ardına düşüp onu iptal edecek yoktur..."

Diyanet Vakfı "...Allah (dilediği gibi) hükmeder, O'nun hükmünü bozacak kimse yoktur..."

Diyanet İşleri Başkanlığı "...Allah hükmeder. O'nun hükmünü bozacak hiç kimse yoktur..."

Esed "...Allah hüküm verdiği (zaman) O'nun hükmünün önüne geçecek kimse yoktur..."

Yaşar Nuri Öztürk "...Allah hükmeder; O'nun hükmünü denetleyecek de yoktur..."

Yüksel "...Allah hüküm verir ve O'nun hükmünü izleyip çevirecek de yoktur..."

Bayraklı "...Hüküm veren Allah'tır; O'nun hükmünün ardına düşüp onu iptal edecek yoktur..."

Akdemir "...Allah (bir konuda) karar verdiğinde, O'nun kararını geri alacak hiç kimse yoktur..."

Öztürk "...Allah herhangi bir şeyin gerçekleşmesine hükmettiği zaman O'nun bu hükmünü geçersiz kılacak hiçbir güç yoktur..."

Kocaoğlu "...Allah kararını verir ve onun kararını ortadan kaldıracak da yoktur..." şeklinde tercüme etmiştir. Ayet, Diyanet Vakfı, Diyanet İşleri Başkanlığı, Esed, Akdemir ve Öztürk meallerinde olumsuzluk pekiştirme edatı zikredilerek, diğer meallerde ise sadece olumsuzluk zikredilerek tercüme edilmiştir.

Örnek:

الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ لَا ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعَ الْحِسَابِ.

Mü'min suresinin 17. bu ayetini;

Elmalılı "Bugün her nefis kazandığı ile cezalanacak, zulüm yok bu gün..."

Çantay "Bugün herkes ne kazandıysa onunla karşılanacak. Bugün haksızlık yok..."

Bilmen “Bugün her nefis kazanmış olduğu ile cezalandırılacaktır. Bugün zulm yoktur...”

Ateş “Bugün her can, kazandığıyla cezalanır. Bugün zulüm yoktur...”

Diyanet Vakfı “Bugün herkese kazandığının karşılığı verilir. Bugün haksızlık yoktur...”

Diyanet İşleri Başkanlığı “Bugün herkese kazandığının karşılığı verilir. Bugün asla zulüm yoktur...”

Esed “O gün her insan kazandığının karşılığını görür: o gün hiçbir haksızlık (yapılmaz)...”

Yaşar Nuri Öztürk “Bugün her benlik kazandığıyla cezalandırılır. Zulüm yok bugün...”

Yüksel “O gün her kişiye yaptığıının karşılığı ödenir. O gün haksızlık yoktur...”

Bayraklı “Herkes kazandığının karşılığını görür. O gün hiçbir haksızlık yoktur...”

Akdemir “O gün, herkese kazandığının karşılığı verilecektir; çünkü o gün asla haksızlık olmayacaktır...”

Öztürk “O gün herkes yaptığıının karşılığını görecek. Evet, o gün kimseye asla haksızlık edilmeyecek...”

Kocaoğlu “Bugün her insan yaptığıının karşılığını görür. Bugün zulüm kesinlikle yoktur...” şeklinde tercüme etmiştir. Ayet, Diyanet İşleri Başkanlığı, Esed, Bayraklı, Akdemir, Öztürk ve Kocaoğlu meallerinde olumsuzluk pekiştirme edatı zikredilerek, diğer meallerde ise sadece olumsuzluk zikredilerek tercüme edilmiştir.

Örnekler dikkate alındığında meallerden; Diyanet İşleri Başkanlığı, Esed (İngilizce ve Türkçe çevirisinde), Akdemir ve Öztürk meallerinin makalede belirtilmeye çalışılan cinsten hükümünü nefy eden lâ'nın Türkçeye tercüme edilirken olumsuzluğun pekiştirilerek tercüme edilmesi dilsel kuralına uyduğu söylenebilir.

Sonuç

Cinsi nefy eden lâ Arap dilindeki bir edattır. Kural olarak isim cümlesinin başına gelir, kendisine isim olarak aldığı kelimeyi nasb, haber aldığı kelimeyi ise ref eder. Bu edat öğretilirken “cinsin tamamını olumsuzlayan lâ” şeklinde isimlendirilerek öğretilmesinin öğrencilerin aklında daha iyi yer edeceği tarafımızdan değerlendirilmektedir.

Bu edatın cümleye kattığı meşhur anlam olumsuzluktur. Ama bu olumsuzluk ilgili olduğu ismin tüm sınıf ve türlerini içerir. Böylece geniş bir olumsuzluk ifadesiyle isim cümleleri arasında bağlantı kurar. Ait olduğu tüm fertlerinde ihtimal bırakmayacak şekilde yokluğu ifade eder ve olumsuzluğu tüm cinsi içerir.

Edatın tercüme edilmesinde Türkçe’de olumsuz cümlelerin pekiştirilmesinde kullanılan “hiç, hiçbir şey, asla, kesinlikle, hiçbir kimse” kelimeleriyle tercüme edilmelidir. Cümlede edat tekrarlandığında “ne..., ne...ne de” bağlaç grubuyla, be (ب) harfi cerrinden sonra ise “...sız” ekiyle tercüme edilmesi uygun olacaktır.

Bu edat ile yapılan nefy mutlak zamanı içerir. Fakat cümlede edatın siyak ve sibaki ve birtakım

kelimelerle kullanımı dikkate alınarak nahvî kurallar çerçevesinde geçmiş, şimdiki, gelecek zamana delaleti ortaya çıkarılabilir.

Bu edat Kur'ân'da birçok ayette geçmektedir. İncelenen meallerin bir kısmında edatın belirtilmeye çalışılan "asla yok", "kesinlikle değil" şeklinde anlamları taşıyan çeviriler yapıldığı gibi, yalnız bir şekilde "yok, değil" anlamıyla çeviriler de yapıldığı görülmüştür. Çalışmada edatın özelliklerinin ve kurallarının bilinmesi, içerisinde yer aldığı ayetin mesajının muhataplara iletilmesi, özellikle de Türkçe çevirilerde bu kuralların gösterilmesi ve "asla yok", "kesinlikle değil" şeklinde vurgulu bir olumsuzlukla tercüme edilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu şekilde yapılmayan çevirilerin Kur'ân'ın anlamını yansıtmakta eksik kaldığı görülmüştür. Ayrıca edatın özelliklerinin yeterince bilinmesi ve yansıtılmasının önemi anlaşılmıştır.

Kaynakça

- Abbâs Hasan. (ty.). *en-Nahvu'l-vâfi*. Beyrut: Mektebetü'l-Muhammedî.
- Akdağ, H. (1999). *Arap Dilinde Edatlar*. Konya: Tekin Kitabevi.
- Akdemir, S. (2004). *Son Çağrı Kur'an*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Altuntaş, H. - Şahin, M. (2011). *Kur'an-ı Kerim Meâli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Âlûsî, Ş. M. (2001). *Rûhu'l-me'ânî fi tefsiri'l-Kur'ânî'l-azîm ve's-seb'îl-mesânî*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Bâbetî, A. F. (1992). *el-Mu'cemü'l-mufassal fi'n-nahvi'l-Arabî*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Bayraklı, B. (2007). *Yeni bir anlayışın ışığında Kur'an Meâli*. İstanbul: Bayraklı Yayınları.
- Beyzâvî, N. M. (ty.). *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te'vîl*. İstanbul: Dersaadet Kitabevi.
- Bilmen, Ö. N. (ty.). *Kur'anı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*. İstanbul: Bilmen Basım ve Yayınevi.
- Cevherî, E. N. İ. (1998). *es-Sıhah*. Beyrut: Dârü'l- Fikr.
- Çantay, H. B. (1990). *Kur'ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerim*. (15. Basım). İstanbul: by.
- Çavdar, E. (2015). *Arap Dilinde 'Lâm', 'Lâ', 'Mâ' edatları ve Kur'ân-ı Kerim'deki Kullanımları*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Doğan, C. (2012). *Arapça İsim Cümlesini Yeniden Yapılandırılan Âmiller*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğan, C. (2013). *Karşılaştırmalı Arapça-Türkçe Bağlaçlar*. İstanbul: Cantaş Yayınları.
- Ebüssuûd, M. İ. (2021). *İrşâdu'l-akli's-selîm ilâ mezâyâ'l-Kitâbi'l-Kerîm*. İstanbul: TDV Yayın Matbaacılık.
- Ehdel, M. A. (1990). *el-Kevâkibü'd-dürriyye*. Beyrut: Müessesetü'l-Kütübi's-Sekâfiyye.
- Enbârî, E. B. K. (2019). *el-İnsâf fi mesâilil-hilâf*. (2. Basım). Kahire: Mektebetü'l-Âdâb.
- Endelüsî, E. H. (1998). *İrtişâfu'd-darb min lisâni'l-Arab*. Kahire: Mektebetü'l-Hâncî.
- Esed, M. (2002). *Kur'an Mesajı*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Galâyîni, M. (1993). *Câmiu'd-durûsi'l-Arabîyye*. (30. Basım). Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye.
- Halebî, S. (ty.). *ed-Dürri'l-mesûn fi ulûmi'l-Kitâbi'l-Meknûn*. Dımaşk: Dârü'l-Kalem.
- Halîl, E. A. (2007). *Kitâbu'l-hurûf ve'l-edevât*. Ammân: Vizâretü't-Türâs ve's-Sekâfe.
- Hamed, A. T. - Za'bi, Y. C. (1993). *el-Mu'cemü'l-vâfi fi edevâti'n-nahvi'l-Arabi*. (2. Basım). Ürdün: Dârü'l-Emel.
- Hassan, T. (1994). *el-Lugatü'l-Arabîyye ma'nâhâ ve mebnâhâ*. Kahire: Dârü's-Sekâfe.
- Hatîb, T. Y. (2007). *el-Mu'cemü'l-mufassal fi'l-i'râb*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
<https://www.Kur'anayetleri.net/suleyman-ates-meali> (Erişim Tarihi: 12.04.2023).
- İbn Akîl, B. A. (ty.). *Şerhu İbn Akîl alâ elfiyyeti'b-ni Mâlik*. İstanbul: Matbayı Âmire.
- İbn Âşûr, M. T. (1984). *Tefsîru't-tahrîr ve't-tenvîr*. Tunus: Dârü't-Tunûsiyye li'n-Neşr.
- İbn Hişâm, E. M. A. (2015). *Evdahu'l-mesâlik ilâ elfiyyeti İbn Mâlik*. Beyrut: el-Mektebetü'l- Asriyye.
- İbn Hişâm, E. M. A. (2015). *Muğni'l-lebîb an kütübi'l-eârîb*. Beyrut: Dârü İbn Kesîr.
- İbn Manzûr. (ts.). *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Dârü Sâdr.
- İbn Yaîş, E. B. M. (2001). *Şerhu'l-mufassal li'z-Zemahşerî*. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn. Fâris, E. H. A. (1979). *Mekâyîsü'l-luga*. Beyrut: Dârü'l-Fikr.
- İbrahim, M. T. (2014). *İ'râbu'l-Kur'ânî'l-Kerîm*. (6. Basım). Beyrut: Dârü'n-Nefâis.

- İpek, B. (2009). *Türkçede Pekiştirme Edatları*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kal'acı, M. R. – Kuneybî, H. (1988). *Mu'cemu lugati'l-fukahâ*. (2. Basım). Beyrut: Dârü'n-Nefâis.
- Kavâfize, M. H. (2015/1). “ed-Delâletü'z-zemeniyye li'l-esmâi fi'l-lugati'l-Arabiyye”, *el-Ulûmü'l-İnsâniyye ve'l-İctimâiyye*, C.42, Sayı 1.
- Kırkız, M. (2010). “Arap Dilinde Mastar ve Önemi”, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15/1.
- Kocaoğlu, S. (2021). *Apaçık Kur'an ve Türkçe Hikmetli Meali*. (5. Basım). İstanbul: Zafer Matbaası.
- Kutub, S. (1982). *fi zilâli'l-Kurân*. Beyrut: Dârü's-Şurûk.
- Ma'sarâvî, A. İ. (2013). *eş-Şâmil fi kırâti'l-eimmeti'l-Aaşri'l-kevâmil*. Kahire: Dârü'l-İmâmi 'ş-Şâtıbî.
- Mevzi'î, Muhammed b. Ali b. Abdullah b. Hatib. (1993). *Mesâbîhu'l-megânî fi hurûfi'l-me'ânî*. Medine-i Münevvere: Dârü'l-Menâr.
- Muradi, H. b. K. (2016). *el-Cene'd-dânî fi hurûfi'l-me'ânî*. (2. Basım). Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Müberred, E. A. M. (1994). *el-Muktedab*. (3. Basım). Kahire: Vizâretü'l-Evkaf.
- Özek, A. ve diğerleri. (1993). *Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâlî*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öztürk, M. (2014). *Kur'an-ı Kerim Meali Anlam ve yorum merkezli çeviri*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Öztürk, Y. N. (1993). *Kur'an-ı Kerim Meali*. İstanbul: Yeni Boyut.
- Râcihî, A. (2010). *et-Tatbîku'n-nahvî*. Beyrut: Dârü'n-Nahdati'l-Arabî.
- Rahmânî, İ. (2017/1). “ed-Delâletü'z-zemeniyye li-lâ en-nâfiye li'l-cinsi fi'l-Kurâni'l-Kerîm”, *el-Mümâresâtü'l-Lügaviyye*, C.8, Sayı 1, 2017, 83-106. (<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/22736>)
- Salih, B. A. (1993). *el-İrâbu'l-mufassal li-Kitâbillâhi'l-Mürettel*. Amman: Dârü'l-Fikr.
- Sâmîrrâî, F. S. (2007). *Me'ânî'n-nahv*. Beyrut: Dârü İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Sâmîrrâî, F. S. (2014). *en-Nahvu'l-Arabi*. Dımaşk: Dârü İbn Kesîr.
- Sîbeveyhi, E. B. A. (2014). *el-Kitâb*. (5. Basım). Kahire: Mektebetü'l-Hâncî.
- Silsîlî, E. A. M. (1986). *Şifâ'ul-alîl fi idâhi't-teshîl*. Mekketü'l-Mükerrreme: el-Mektebetü'l-Faysaliyye.
- Suyûtî, C. A. (2000). *el-İtkân fi ulûmi'l-Kurân*. (4. Basım). Beyrut: Dârü İbn Kesîr.
- Suyûtî, C. A. (2012). *Hem'ul-hevâmi'fi şerhi cem'i'l-cevâmi'*. (3. Basım). Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Suyûtî, C. A. (2007). *Kitâbu't-ta'rifât*. Beyrut: Dârü'l-Ma'rife.
- Ukberî, E. B. A. (2001). *el-Lübâbfî ilel'binâ ve'l-irâb*. Dımaşk: Dârü'l-Fikr.
- Yâkûb, E. B. (1988). *Mevsû'atü'l-hurûf fi'l-lugati'l-Arabiyye*. Beyrut: Dârü'l-Cîl.
- Yâkûb, İ. A. (2010). “en-Nâfiye li'l-cins fi'l-Kurâni'l-Kerîm”, *Mecelletü Câmî'ati'l-luğati ve'l-Âdâb*. 3. Sayı, 444-512.
- Yazır, M. H. (1979). *Hak Dini Kur'ân Dili*. İstanbul: Eser Neşriyat.
- Yüksel, E. (2016). *Mesaj/Kur'ân Çevirisi*. İstanbul: Ozan Yayıncılık.
- Zemahşerî, E. K. M. (2004). *el-Mufassal fi ilmi'l-Arabiyye*. Ammân: Dârü Ammâr.
- Zemahşerî, E. K. M. (2009). *Tefsîrül-Keşşâf*. (5. Basım). Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Zihni, M. (ty.). *el-Muktedab fi kavâidi'n-nahv*. İstanbul.

مِيزَاتُ الشَّكْلِ وَالْمُحْتَوَى فِي مَقْطَعَاتِ ابْنِ زَيْدُونَ

المُلخَص

يتناول هذا البحث الخصائص الفنية والمعنوية في مقطعات ابن زيدون، انطلاقاً من أهمية المقطعة بوصفها نوعاً من النتاج الشعري الذي لا يمكن تجاهله. فالمقطعات نمط من الشعر أصيل الجذور، الذي ظهر نتيجة عوامل متعددة فنية ونفسية. والمقطعة قد تتضمن بعض الخصائص الفنية التي تظهر بوضوح في القصائد الطويلة لدى الشاعر نفسه، بالإضافة إلى أن هذا النمط من الشعر ليس بالقليل، فهو يشغل حيزاً واسعاً من دواوين شعراء العربية في عصور الأدب المختلفة في المشرق والأندلس على حد سواء. يهتم البحث بتتبع نشأة المقطعات والدواعي إلى ذلك، وطبيعة بناء المقطعة، وشكلها وموضوعاتها. كما يسلط الضوء على أهمية المقطعة بوصفها نمطاً شعرياً مميزاً يحمله الشاعر تجاربه في السياقات التي يمتنع فيها التعبير بالقصائد الطوال. ويهدف البحث في مقطعات ابن زيدون إلى الكشف عن خصائصها المميزة في الشكل والمضمون، ومدى تمثيلها للتجارب الشعرية التي مر بها الشاعر، وتعبيرها عن المواقف المختلفة التي قصدها إليها. وتنبثق أهمية البحث في هذا النمط الشعري لدى ابن زيدون من أن المقطعات شكلت جزءاً مهماً من الديوان، وتوزعت موضوعاتها بين الغزل والمدح وما خالط ذلك من وصف للطبيعة، واشتملت على خصائص فنية عنيفة لا تقل أهمية عما في أشعاره الطويلة. فقد حضرت فيها الفنون البديعية والاستعارات والصنور المختلفة المستوحاة من الطبيعة، وتميزت بموسيقاها العذبة ومعانيها الدقيقة التي استحضرت بعضها من الشعر المشرقي، لكنه أضفى عليها لمسة الأسلوبية المميزة. يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تقتضي دراسة المقطعات في شعر ابن زيدون التعريف بهذا النوع الشعري، وكذلك التعرف بالشاعر، من حيث تكويبه الشخصي والأدبي، فالتعريف مهمما كان نوعه، يعكس مجمل خصائص الشاعر وسمات عصره؛ الذاتية منها والنفسية والثقافية والاجتماعية. ويؤكد الجانب التحليلي على دراسة نماذج من مقطعات ابن زيدون للكشف عن سماتها الفنية والمعنوية.

الكلمات المفتاحية: ابن زيدون، ديوان ابن زيدون، المقطعات، الشكل، المحتوى

31. İbn Zeydûn'un Kıt'alarında Biçim ve İçerik Özellikleri¹

Ayat ALKHLIF²

APA: Alkhlif, A. (2024). مميزات الشكل والمحتوى في مقطعات ابن زيدون. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 591-619. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14542899>

Öz

Bu çalışmada, kıt'anın önemli bir şiir türü olarak öneminden hareketle İbn Zeydûn kıt'alarının sanatsal ve anlamsal özellikleri ele alınmaktadır. Kıt'alar, pek çok sanatsal ve psikolojik etkenin sonucunda ortaya çıkan derin kökleri olan bir şiir tarzıdır. Kıt'ada şairin uzun şiirlerinde açıkça görülen bazı sanatsal özellikler bulunur. Ayrıca bu şiir tarzı, çeşitli edebiyat dönemlerinde Doğu ve Endülüs Arap şairlerinin koleksiyonlarında geniş yer kaplamaktadır. Araştırm, kıt'aların kökeni, yapısı, biçimi ve temaları hakkında bilgiler içermektedir. Aynı zamanda şairin, uzun şiirlerle ifade edilmesinin mümkün olmadığı durumlarda yaşadığı deneyimlerini aktardığı kendine özgü bir şiirsel üslup olarak kıt'anın önemi de vurgulanmaktadır. İbn Zeydûn'un kıt'aların incelenmesi, onun biçim ve içerik açısından ayırt edici özelliklerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu şiir türü şairin duygusal deneyimlerini ve farklı durumları nasıl ifade ettiği hakkında bilgiler içermektedir. Bu şiir türünün incelenmesinin amacı İbn Zeydûn'un divanının önemli bir bölümünü oluşturmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu şiirlerin konuları gazel, övgü ve tabiat tasvirlerinden oluşmaktadır. Kıt'alar doğadan ilham alan İstiare ve çeşitli imgeler içermektedir. Araştırmanın amacı kıt'aları ve İbn Zeydûn'u kişisel ve edebi açıdan tanıtmak ve İbn Zeydûn'un kıt'alarının sanatsal ve anlamsal özellikleri hakkında bilgiler vermektir.

Anahtar kelimeler: İbn Zeydûn, İbn Zeydûn'ın Divanı, Kıt'alar ,Biçim, İçerik

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 14

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14542899>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı / Erciyes University-Institute of Social Sciences, Department of Basic Islamic Sciences (Kayseri, Türkiye), **eposta:** wefinix@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3378-3430> **ROR ID:** <https://ror.org/047g8vk19>, **ISNI:** 0000 0001 2331 2603, **Crossref Funder ID:** [501100003062](https://doi.org/10.5281/zenodo.14542899)

Form and Content Features in Ibn Zaydun's Stanzas³

Abstract

This study examines the artistic and semantic features of Ibn Zaydün's stanza, in light of the importance of the stanza as an important poetic genre. The stanza is a deeply rooted style of poetry that emerged as a result of many artistic and psychological factors. There are some artistic features in the stanza that are evident in the poet's longer poems. Moreover, this style of poetry is widely represented in the collections of Eastern and Andalusian Arabic poets of various literary periods. The research includes information about the origin, structure, form and themes of the stanzas. It also emphasizes the importance of the stanza as a distinctive poetic style in which the poet conveys his experiences in situations that cannot be expressed in longer poems. The study of Ibn Zaydün's stanzân aims to reveal its distinctive features in terms of form and content. This type of poetry contains information about how the poet expresses his emotional experiences and different situations. The purpose of analyzing this type of poetry is due to the fact that it constitutes an important part of Ibn Zaydün's divan. In addition, the subjects of these poems include ghazals, prais, and descriptions of nature. The stanzas contain allusions and various images inspired by nature. The aim of the research is to introduce the stanzas and Ibn Zaydün from a personal and literary point of view and to give information about the artistic and semantic features of Ibn Zaydün's stanzas.

Keywords: Ibn Zaydun, Ibn Zaydun's Divan, Stanza, Form, Content

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 14
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 15.07.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14542899>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

المَقَدِّمَةُ:

يَسْغُلُ الأَدَبُ الأَنْدَلُسِيَّ مكانةً عاليةً في تاريخ الأَدبِ العَرَبِيِّ على مَرِّ العُصورِ، لِمَا يُمَثِّلُهُ هذا الأَدبُ من محطَّةٍ مُهمَّةٍ تُمثِّلُ نِتاجَ الفِكرِ العَرَبِيِّ الإِسْلامِيِّ في تلكِ النِّقمةِ النَّائِيَةِ من الأَرْضِ. وقد تناوَلَ النُّقادُ والباحثون الأَدبَ الأَنْدَلُسِيَّ شِعْرَهُ ونَثْرَهُ بكثيرٍ من الدِّرسِ والتَّمحيصِ، فدَرَسُوا تاريخَهُ بمراحِلِهِ المُختلفةِ من الفتحِ إلى سُقوطِ دولةِ الخِلافةِ، ودَرَسُوا أَعْرَاضَهُ المُنتَوِّعةَ وما دارَ فيها من تَقْلِيدٍ وتَجديدٍ، ودرَسُوا أيضاً الفِنونَ الأَدبِيَّةَ المُستحدَثةَ، مثلَ (المُوشَّحاتِ) و(الأزجالِ). ونالَ الشِّعْرُ حَيْزاً واسعاً من اِهْتِمامِ الدَّرَاسِيْنَ، فانكبُّوا عليه نقداً وتحليلاً، في مُحاولَةٍ لإبرازِ خصائصِ الشِّعْرِ الأَنْدَلُسِيِّ، وتتبُّعِ المُواطنِ التي أُبدِعَ الشِّعْرُ فيها، وتلكِ التي احتدَّتْ فيها حدُّو إخوانِهِم المُشارِقَةِ. ومن هُوالِءِ الشِّعْرَاءِ الذين كَثُرَ حولُهُم الدَّرْسُ الأَدبِيُّ والنَّقديُّ الشَّاعِرُ الأَنْدَلُسِيُّ المشهُورُ أبو الوَلِيدِ ابنِ زَيْدُونِ. ولا يَكادُ يَخْلُو مصدرٌ أو مرجعٌ للأَدبِ الأَنْدَلُسِيِّ من ذِكرِ ابنِ زَيْدُونِ وبراعتهِ في الشِّعْرِ والنَّثْرِ. وقد عكفَ الباحثونَ على أشعارِهِ ورسائلِهِ فدَرَسُوا موضوعاتِها ومناسباتِها وجوانبَ التَّقْلِيدِ والتَّجديدِ فيها، في اللُغةِ والأسلوبِ والمعانيِ والصُّورِ والمُوسيقىِ.

أتاحت الحضارة الأَنْدَلُسِيَّةُ ظهورَ أسلوبٍ فريدٍ وبُنيةٍ فكريَّةٍ فريدةٍ من خلالِ جمعٍ ودمجِ الأعمالِ العلميَّةِ للحضاراتِ المُختلفةِ. وكان أكبرُ داعِمٍ للعلماءِ في الحضارةِ الأَنْدَلُسِيَّةِ هو الكُتُبُ والمكتباتُ التي أصبحتْ أكثرَ ثراءً ولا يمكنَ تعويضُها. لعبَ استنساخُ وشرَاءُ الاكتشافاتِ العلميَّةِ والأعمالِ المصدريةِ من العالمِ الشَّرقيِّ وتحويلِ هذهِ العمليةِ إلى سياسةٍ وطنيةٍ دوراً مهمّاً في تعزيزِ البنيةِ التِّقافيَّةِ. وفي الوقتِ الذي كانَ فيه العالمُ العَرَبِيُّ يمرُّ بظلامِ العُصورِ الوَسْطى، ساهمتِ المكتباتُ الأَنْدَلُسِيَّةُ في فترةٍ أكثرَ إشرافاً للحضارةِ الأَنْدَلُسِيَّةِ، حيثُ ساهمتِ في تقدُّمِ الحياةِ الاجتماعيَّةِ والتِّقافيَّةِ والعلميَّةِ (بلوكباشي، 2024: 123).

ولئن كانَ الدَّرَاسونَ قد وُفقوا عندَ أشعارِ ابنِ زَيْدُونِ يَدْرُسُونَهَا بعامةٍ مُركِّزينَ على قصائدهِ الطَّويلةِ في معظمِ الأحيانِ، إنَّ إبداعَ ابنِ زَيْدُونِ الشِّعْرِيِّ من المُقطَّعاتِ لا يُمكنُ تجاهلُه أيضاً؛ لأهميَّةِ المُقطَّعةِ بوصفِها نتيجةً طبيعيَّةً لأسبابٍ فنيَّةٍ ونفسيةٍ وشكليَّةٍ رافقتْ نشأتها، وإمكانِ العثورِ على خصائصٍ فنيَّةٍ في مُقطَّعاتِ ابنِ زَيْدُونِ قد نجدُها واضحةً في قصائدهِ الطَّويلةِ من جهةٍ أُخرى. ومن هنا جاءَ اختيارُ مُقطَّعاتِ ابنِ زَيْدُونِ المُثبِّتةِ في ديوانِهِ لدراسيِّها والتَّركيزِ على موضوعاتِها وخصائصِها الفنيَّةِ والمعنويَّةِ، لتحديدِ مكانةِ هذهِ المُقطَّعاتِ في نتاجِ الشَّاعِرِ الأَدبِيِّ عامَّةً والشِّعْرِيِّ خاصَّةً.

التَّعْرِيفُ بالشَّاعِرِ ابنِ زَيْدُونِ؛ حَيَاتِهِ وَعَصْرِهِ:

حياتُهُ:

هو أبو الوليدِ أحمدُ بنُ عبدِ اللهِ بنُ زَيْدُونِ المَخزوميِّ الأَنْدَلُسِيِّ. ولِدَ بِقرطبةِ سنةَ 394هـ في بيتِ عِلْمٍ وفقه. وكانَ أبوه فقيراً من هيئةِ الفقهاءِ المُشاوِرِينَ في عهدِ الخليفةِ المُستعِينِ (399-407هـ)، وكانَ جدُّه لأمهَ صاحبَ الأحكامِ بِقرطبةِ. فهو من بيتِ حَسَبٍ ونَسَبٍ وثراءٍ. وقد عُنِيَ والدهُ بتربيتهِ إلى أنْ تُوفِّي سنةَ 405هـ، فظَلَّ ابنُ زَيْدُونِ بعدَهُ يَنهَلُ من العُلومِ والمعارفِ بِقرطبةِ، ولا سِمْما من الأَدبِ وعلومِ العَرَبِيَّةِ (ضيف، 1989: 281-282). وعلا نِجمُهُ ونَبغَ في الأَدبِ شِعْرَهُ ونَثْرَهُ، حتى قالَ فيه الفتحُ بنُ خاقانٍ: "رَعِيْمُ الفِئَةِ الفُرطِبيَّةِ، ونِشأةُ الدَّولةِ الجَهْورِيَّةِ، الذي بَهَرَ بِنظامِهِ، وظَهَرَ كالبدرِ ليلَةَ تَمَامِهِ، فجاءَ من القولِ بسِخْرِ، وفَلَدَهُ أَنهَى نُحْرٍ. لم يَصْرَفُهُ إِلا بَيْنَ رِيحانٍ وِرَاحٍ، ولم يُطْلِعُهُ إِلا في سماءِ مُؤانِسَةٍ وأَفراحٍ" (بن خاقان، 1989: 209/2/1). ويبدو من كلامِ ابنِ خاقانِ أنَّ ابنَ زَيْدُونِ كانَ مَمَّنْ نَشُواوا في كُتفِ الدَّولةِ الجَهْورِيَّةِ ونالَ الحُظوةَ إِبانَ حُكْمِ رِجالِها. فقد كانَ وزيراً مُقَرَّباً لأبي الحزمِ جَهْورٍ، لكنَّهُ تَعَرَّضَ لبعضِ المَكائِدِ التي رُجَّ بِسببِها في السِّجَنِ، وظَلَّ في محبِسِهِ حتى طالَ بهِ الوقتُ، ثم رُدَّتْ إليه حرِّيَّتُهُ بعدَ وَساطَةٍ من أبي الوليدِ ابنِ جَهْورٍ، وعندئذٍ ابْتَسَمَتِ الدُّنيا مرَّةً أُخرى لابنِ زَيْدُونِ، فتولَّى أبو الوليدِ ابنُ جَهْورٍ زمامَ الأُمورِ، وعهِدَ إلى صديقِهِ ابنِ زَيْدُونِ بالنَّظَرِ في شُؤونِ أهلِ الدِّمَّةِ، ثم اتَّخَذَهُ وزيراً له، وأوفدَهُ في عدَّةِ سفاراتٍ إلى أمراءِ الطَّوائِفِ، ثمَّ انتقلَ ابنُ زَيْدُونِ للعيشِ في كُتفِ المُعتَضِدِ عِبادِ أميرِ إِشبيليةِ، الذي رَحَّبَ بِمَقْدِمِهِ أَيَّما تر حبيبٍ، واتَّخَذَهُ وزيراً حتى وفاةِ المُعتَضِدِ سنةَ 461هـ، وظَلَّ ابنُ زَيْدُونِ وزيراً من بعدُ للمُعتَضِدِ إلى أنْ تُوفِّي سنةَ 463هـ (ضيف، 1989: 282). وقد حَبَّنَّا ابنُ بَسامٍ عن وفاتِهِ إِثْرَ مَرَضٍ أَلَمَ بِهِ، فقالَ: "فاسْتَفَرَّ بِهِ وَجَعُهُ إِلى أَنْ قَضَى نَحْبَهُ، وهَلَكَ بدارِ هِجرَتِهِ إِشبيليةً صَدْرَ رَجَبِ سنةِ ثلاثٍ وسِتِّينَ، فذُقْنَ فيها مَشْهُوداً مُفْتَقَداً" (ابن بَسامٍ، 1997: 419/1)، وحزَنَ عليه قومُه حُزناً شديداً، فقد كانَ آملاً لهم قائماً بشؤونِهِم خديباً عليهم، ولم يَجِدُوا تسليَةً لهم من بعدِهِ إِلا بابنِهِ الذي وليَ بعدَهُ مكانةً سامقةً أيضاً، علماً وأدباً وأخلاقاً ووزارةً.

ولقد طغَتْ على مرحلةِ شبابهِ أخبارُهُ مع ولادةِ بنتِ المُستنكفي، فلا توجدُ لدينا أخبارٌ واضحةٌ عن تفاصيلِ تلكِ المرحلةِ، ما خلا قصتَهُ مع ولادةِ التي كَلَّفَ بها كُلفاً شديداً. وقد وصفَها ابنُ بَسامٍ بأنَّها كانت: "في نساءِ أهلِ زمانِها، واحدةٌ أقرانِها، حُضورٌ شاهِدٍ، وحرارةٌ أوابِدٍ، وحُسنٌ مُنظَّرٌ ومُخْبِرٌ، وخالوةٌ مُورِدٌ ومَصنَدٌ. وكانَ مجلسُها بِقرطبةِ مُنتدَى لأحرارِ المِصرِ، وفنادُها مَلْعَباً لحيادِ النِّظْمِ والنَّثْرِ" (ابن بَسامٍ، 1997: 429/1). وظَلَّ ابنُ زَيْدُونِ على صِلَتِهِ بولادةِ إلى أنْ حدثتْ بينهما جفوةٌ استغلَّها ابنُ عبدوسٍ للنَّقْرِبِ من ولادةِ، فنالَهُ ابنُ زَيْدُونِ بهجاءٍ قاسٍ في شِعْرِهِ ونَثْرِهِ، وحاولَ استعطافَ ولادةِ دونَ جدوى. وقد نتجتْ عن قصةِ حَبِّهِ هذهِ أشعارٌ كثيرةٌ في الغَزَلِ، تحلَّلها الوصفُ والاستعابُ والشُّكوى والشُّوقُ والحنينُ. وبالإضافةِ إلى غزليَّاتِهِ الكثيرةِ، كانت لابنِ زَيْدُونِ مدائحٌ بديعةٌ في أبي الحزمِ بنِ جَهْورٍ وابنهِ أبي الوليدِ، وفي المُعتَضِدِ عِبادِ وابنهِ المُعتَمِدِ وغيرِهِم، وله أيضاً قصائدٌ مؤثِّرةٌ في الرِّثاءِ، وأشعارٌ أقلُّ في الهِجاءِ، كما تحلَّلَّتْ أشعارُهُ موضوعاتٍ أُخرى متفرِّقةً؛ كوصفِ مجالسِ الأُنسِ ووصفِ الطَّبيعيةِ الجميلةِ.

وقد تربع ابن زيدون على قمة عالية بين شعراء الأندلس المبدعين المتفردين في الشاعرية والأدب والبلاغة، فأشاد به كل من ذكره من قداماء ومحدثين، وبلغ إعجاب ابن بسام به شأوا بعيداً، فقال: "كان أبو الوليد صاحب منظوم ومنثور، وخاتمة شعراء مخزوم، ... وسع أبواب البيان نظماً ونثراً، إلى أدب ليس للبحر تدفقه، ولا للبر تأنفه، وشعر ليس للسبح نبأته، ولا للنجوم الزهر اقترائه، وحظ من النثر غريب المباني، شعري الألفاظ والمعاني" (ابن بسام، 11997: 363/1). وهذا القول دليل على موهبة فذة امتاز بها ابن زيدون جعلت نثره كأنه النثر شكلاً ومعنى، وفي هذا مزج لا تتأذى لكثير من الأدباء. لقد كانت البراعة في الفنين سمة مميزة من سمات عبقرية ابن زيدون الأدبية، وهي سمة ما انفك القداماء يثنون عليه بها، كقول ابن بسام: "إن يُخلف الدهر مثله جمالاً وبيانا وبراعةً ولساناً وظرفاً وحلواً من مراتب البلاغة - نظماً ونثراً - بمزج لم يُخلف لها بعده عاطياً، بقرانه بين الكلامين، وبراعته في الفنين" (ابن بسام، 1997: 419/1). وقد مكنته براعته في كلا الفنين الشعر والنثر من الوصول إلى أعلى المراتب في الكتابة والوزارة حتى لقب بذي الوزيرين، وهو لقب كان يناله علياً الأديب المبرزين في ميادين الأدب والمقننين في الرسائل الرسمية وغير الرسمية، كلسان الدين بن الخطيب وابن عمارة وابن عبد البر وابن القصيرة وغيرهم. وما زال شعره ورسائله مثالا للإبداع الأدبي على مر العصور.

عصره:

عاش أبو الوليد ابن زيدون في القرن الخامس الهجري، وهو عصر بدأ فيه شمس الخلافة الأموية في الأندلس بالأقول بفعل الفتن والاضطرابات التي باتت تنهش جسد الدولة الواحدة، إلى أن حوّلها إلى دويلات (دول ملوك الطوائف)، وحاولت كل دولة الاستقلال ذاتها سياسياً. ومن هذه الأقاليم كانت قرطبة وفيها بنو جهور، وإشبيلية وفيها بنو عبّاد، وأقاليم أخرى غيرهما تتنافس فيما بينها، وتتعرض باستمرار للخطر المحيّد من مملكتي قشتالة وليون، اللتين أشعلتا حروب الاسترداد لأخذ الأندلس من حديد من أيدي المسلمين. وقد ضمّ كذلك يوسف بن تاشفين ملك المرابطين الأندلس تحت جناحي دولته -حقبة من الزمن- بعدما رأى من ضعف ملوكها وتشتتهم. وكان لملوك الطوائف نظامهم الخاص القائم على اختيار أهل مدينتهم لهم مع مجموعة من الخجّاب والوزراء والقضاة ليقوموا بشؤون الدولة. ولذلك كان نفوذ ملوك الطوائف مقيّداً بقويّ متعدّدة؛ من أهمها سلطة رجال الدين والقضاة، بالإضافة إلى سلطة مجلس الوزراء، ثم سلطة الشعب نفسه التي كان يُحسب لها حساب كبير (ضيف، 1981: 7).

وأما الحياة الاجتماعية في الأندلس فقد تميّزت باختلاط الأعراق والأجناس منذ القديم، إذ سكنتها جماعات من قبائل السلت والسبكي والجلالفة، واستعمر بعض أراضيها المطلّة على البحر الفينيقيون ومن بعدهم اليونان، ثم الرومان والقبائل الجرمانية (قبائل الفاندال)؛ ومن اسم هؤلاء اشتق العرب كلمة الأندلس التي أطلقوها على شبه الجزيرة الأيبيرية بكاملها. ثم احتاحت البلاد موجات متعاقبة من الفوط الغربيين، إلى أن فتحها موسى بن نصير بجيش قوامه من العرب والبربر. وأسّس بها عبد الرحمن الداخل دولة أموية قويّة، ثم استعان خلفاء الداخل لتثبيت حكمهم بعناصر من فرنسا وإيطاليا وألمانيا غلب عليهم العنصر الصقلبي، كما استعانوا باليهود الذين كانوا مضطهدين في الأندلس قبل وصول الفتح الإسلامي إليها. لقد امتزجت هذه العناصر في المجتمع الأندلسي، وشاركت في تشكيل هوية الحضارة الأندلسية، وغلب على هذا المجتمع ميله إلى الثورة والاستقلالية والاعتداد بالنفس وحب الحرية. وامتدّت هذه الحرية إلى فئات المجتمع في معظمها، حيث تمتعت بها أيضاً المرأة الأندلسية بصورة مميزة عما كانت الحال عليه عند المرأة المشرقية (ضيف، 1981: 8)؛ فكانت المرأة الأندلسية تحظى بتقدير المجتمع بكافة طبقاته، وكانت تعقد مجالس العلم والأدب، وتستقبل في رُبوعها أعيان العصر وأدباء البلد. وإلى جانب هذه الحرية تمتع رجال الدين في الأندلس ببيئة وسلطان ووقار. وكان للدين مكانته المميّزة على الرغم من شيوع مظاهر الترف في المجتمع الأندلسي شيوعاً لافتاً بتأثير الغنى المادي والطبيعة الخلابة والعناصر الأجنبية، فكثر مجالس اللهو والأنس عند العامة والخاصة (ضيف، 1981: 9).

وعلى الرغم من كثرة الفتن والاضطرابات في عصر الطوائف، فقد شهدت الأندلس نهضة فكرية وأدبية واسعة، وكانت ممالك الأندلس ميداناً للتنافس العلمي والأدبي، كما كانت ميداناً للتنافس السياسي والحربي، فازدهرت الدراسات الفقهية واللغوية وعلوم العربية، وراح كل من يبغى جاهاً أو حظوة لدى سلطان أو مستوى رفيعاً في المجتمع يحاول تعلّم العربية، حتى إن بعض رجال الدين المسيحيين اشتكوا في بعض كتاباتهم آنذاك من هجر الشباب المسيحيين للغتهم اللاتينية وإقبالهم على تعلّم العربية (بالنثيا، 1955: 485). وازدهرت في الأندلس سوق الأدب ازدهاراً واسعاً في ذلك العصر، ولا سيما في مملكتي قرطبة وإشبيلية؛ بتأثير جو التنافس الذي وسّم ذلك العصر من جهة، ولأن بعض ملوك الطوائف كانوا هم أنفسهم شعراء؛ كما هو الحال عند المعتضد بن عبّاد وابنه المعتد. ولم تكدْ تخلو إمارة صغرّت أو كبرت من وجود شعراء يختصون بأمرائها وأعيانها (ضيف، 1989: 140-142).

وكان الأندلسيون يستلهمون التماذج المشرقية بصورة تُعزّز عن شعورهم بالوحدة مع المشرق، بفعل قواسم مشتركة أساسها اللغة والعقيدة. وكان ذلك التأثير بالمشرق والإعجاب الشديد بنماذج الخالدة طابعاً عاماً في أدباء وألغويّ ومؤرّخي الأندلس، حتى ليقول ابن بسام: "إلا أن أهل هذا الأفق أبوا إلا متابعة أهل الشرق ...، حتى لو نعتق بتلك الأفق غراب، أو طن بأقصى الشام والعراق ذباب، لجنّوا على هذا صنمنا، وتلّوا ذلك كتاباً محكماً" (ابن بسام، 1997: 12/1). لكن هذا التقليد لم يمنع الشعراء من محاولة استحداث أنماط أدبية بدية، وساعد الجو المُشبع بالتّرف والغناء في ظهور فنين فرينين في الأندلس؛ هما فنا الرجل والموشحات. وعاش ابن زيدون في هذا الجو الفكري الصّاحب بالمتوقّد بالمعارف والآداب، ونهل من علوم عصره المختلفة، وصادقت نشأته على العلم والأدب موهبة فذة لديه، جعلته علماً من أعلام الأدب الأندلسي، لا بل الأدب العربي عامةً.

ماهية المقطعات والآراء فيها:

نشأة المقطعات ومكوناتها:

تعدُّ المقطعات لونها من الألوان الشعريّة الثابتة في كثير من دواوين الشعر العربي. ويذهب بعض الباحثين إلى النظر إليها على أنها أصل الشعر العربي؛ إذ كانت العرب ترتجل بيتاً أو أبياتاً قليلة ضمن تجربة شعورية محدّدة، تكوّن بفعل الحماسة في الحرب أو التأثير الشعوري بامر ما أو حتى لمجرد الخداء في السفر لتزجية الوقت. وكان الشاعر يقول البيت فيكرّره الصّحْب من بعده إلى أن يصبح البيت التالي حاضراً في عقله فينشده. وغالباً ما كان يتمُّ ترديد هذه الأبيات مرّات متعدّدة في نمط تكراري، فنتشكّل المقطوعة الشعريّة المكوّنة من أبيات قليلة لا تتجاوز خمسة في الغالب (عوني، 2005: 67). وفي هذا يقول بلاشير: "فإننا نعتقد على وجه التّرجيح بأنّ الأثر الشعريّ في العصر الجاهليّ عند الشعراء البدويّ والحضر مصدره في الأصل الارتجال" (بلاشير، 1956: 112/1). ويرى الباحث مسعد العطوي أنّ: "المنطق يُحمّل النّدْرَج في تكوين الشعر، الأمر الذي يجعلها تتجسّد في المقطعات. حيث قصرت النّفس الشعري، والاقتصار على أبيات معدودة" (العطوي، د.ت: 30). أي إنّ تكوين الشعر ينبغي أن يكون محكوماً بمنطق النّدْرَج من الأبيات القليلة المرتجلة إلى القصائد الطويلة. وهذا يعني أنّ البداية الفعلية للقصيدة العربيّة إنما كانت مع المقطعات التي تميّز بأبيات قليلة قيلت في موقف محدّد لتمييز عن تجربة شعورية خاصّة، ومن ثمّ بدأت تطوّر القصائد تبعاً لتعدد المواقف التي يمرُّ بها الشاعر وتعدّد التجارب الشعورية المرافقة لها.

ولما كان قول الشعر يبدو تجربة فطريّة، فإنها تخضع في سياقات محدّدة لما يمرُّ به الشاعر من تجارب جزئية يُعبر عنها في عدد قليل من الأبيات، وهو في هذه المواقف لا يكون مضطراً إلى تجاوز إطار تجربته المحدودة بزمان ومكان معيّنين أو تجربة شعورية معينة، ولا يحتاج إلى أبيات كثيرة للتعبير عن موقف لا يستدعي التّطوير. فالشاعر يُنشد مقطّعة بصورة مرتجلة إثر موقف محدّد يستدعي الاستجابة السريعة المباشرة. والاكتفاء ببضعة أبيات في هذا المقام، يُسهّل على الشاعر نفسه عملية إلقاء الشعر، كما يُسهّل على المتلقين فهم الشعر وحفظه وترديده والتعني به. وقد تكون المناسبة للخفاء أحد العوامل المميّزة لظهور المقطعات وانتشارها؛ فالقطعة القصيرة من الشعر -بفعل بساطتها وإمكانية تكرارها ونتيجة لموسيقاها الخفيفة- تكون أقرب إلى الأسماع، وأكثر وقعاً في النفوس من القصيدة الطويلة. وتضطلع الحروب والمعارك أيضاً بدور بارز في ظهور المقطعات (العطوي، د.ت: 32-35). فإثناء التحضير للحرب وفي ساحة المعركة تُنشد الأشعار الحماسية المكوّنة من أبيات قليلة، لتخفيف العدو وشحذ الهمم، ويُردّها الرّجال والنساء على حدّ سواء. ثم تأتي المراثي لتأبين من سقطوا في تلك المعارك، فيحلمها الشعراء التّفجّع والحزن والثوّع بالثار، كما ترخّر بالفخر بالبطولات والتّضحيات المقدّمة. وكما هو ملاحظ، تتناسب أغراض الرّثاء ولوحات المعارك مع نمط المقطعات، لإمكانية حفظها وترديدها والتأثير بها في النفوس.

ويرى العطوي أنّ المقطعات مرّت بمرحل ثلاث في نشأتها وتطوّرها: إذ بدأت مرحلتها الأولى مع الأسجاع التي كانت سمة بارزة في الأدعية النبوية والطوقسية، وأغاني العمل الجماعي؛ كحفر الآبار ومرافقة القوافل وبناء المساكن وغير ذلك. وهي مرحلة تقترب كثيراً من الأوزان في سجعها وترادفاتها، لكنها لا تصل إلى مستوى الشعر؛ لأنّ أوزانها وتفتيتها لم تكن مُنمّدة في تلك المرحلة. أما المرحلة الثانية؛ فتمثّل تطوّر السجع إلى رجز، بعد أن تطوّرت الأداوق موسيقياً واعتادت الإيقاع المتقارن في تراكيب السجع. وفي هذه المرحلة يُمكن القول إنّ السجع بات قريباً جداً من الوزن. ثمّ إنّه نتيجة النّجوز الواسع في الرّحافات والعلل التي طرأت على بحر الرّجز، تفرّعت البُحور الشعريّة المعروفة (عبد الرؤف، 2005، 71-73). وتمثّل المرحلة الثالثة من تطوّر المقطعات، مرحلة أكثر اكتمالاً وتنوعاً، وفيها تطوّر الإيقاع الموسيقي، واتّجه نحو الكمال من السجع إلى الرّجز إلى التنوع بينهما إلى التقارب مع توليد البحور الأخرى المعروفة. وقد رافق هذا التطوّر الموسيقي تطوّر الأفكار والصياغة الفنيّة (العطوي، د.ت: 45-55)، حتى أصبح بالإمكان العثور على مقطعات تُشبه القصائد الطويلة في كلّ شيء باستثناء عدد أبياتها.

ماهية المقطعات وبنائها:

تقوم المقطعة الشعريّة على الوحدة الشعورية والحوار النفسي أو وصف مشهد معيّن أو التّجريد في مخاطبة أحدهم. وهي لا تسترسل في الطول لإثارة الشعور عن طريق تعدّد الأجزاء وتفصيل التجربة واختلاف المواقف، وهي بهذا تختلف عن القصيدة. فهي تمثّل موقفاً فردياً في لحظة معيّنّة، وهي في ذلك تُشبه الأصوصة القصيرة التي تنحو نحو التّكثيف والإيحاء، وتبتعد عن التحليل المعمق والتفصيل والسرد غالباً (العطوي، د.ت: 45-55). وقد ميّز بعض النقاد القدماء الشاعر (المقصّد) من الشاعر (المقطّع)، وجعلوا للأول أفضلية في نفوذه إلى المعاني البعيدة من غير تشنّب، وفي حُسن المأخذ والنّدْرَج من بعض الأغراض والمعاني إلى بعض، وحُسن تزيين تلك المعاني والنأي بها عن الضعف والنقص، والقدرة على إبداع العبارات عن المعاني البديعة. فقيل في الشاعر المقصّد: "إنّه بعيد المرّمى، وهذا يفتق مع قوّة العارضة ومعاناة الطّبع، وكمال تصرّف الفكر، وهؤلاء هم المقصّدون من الشعراء، المقصّدون على تعليق بعض المعاني ببعض واجتلابها من كلّ مجتلب" (القرطاجني، 2008: 323، 324). أما صاحب المقطعات؛ فهو الذي يكتفي بجمع خاطره في وصف شيء ما، ثمّ يربّط له المعاني ويشكّلها في عبارات منتشرة، ثم يختار لها القوافي لينظّمها فيها من غير أن يستطرّد في تلك الأوصاف، فهذا: "لا يُقال فيه بعيد المرّامي في الشعر، وهؤلاء هم المقطعون من الشعراء" (القرطاجني، 2008: 324).

لكن غالبية الشعراء لم يكتفوا بالمقطعات في شعرهم بل حَفَلَتْ دواوينهم بالقصائد الطويلة والقصيرة والمقطعات معاً، مما يؤكد قدرة الشاعر في الأصل على النظم في النظمين إن أراد، لكن طبيعة التجربة الشعرية وأنيبها وقصرها في نظر الشاعر أحياناً، تجعله يختار المقطعة في بعض المواقف دون الطوال من القصائد. فالخطبة يرى أن القصار أفضل في سرعة الحفظ والاستقرار في السمع، فقد سأله ابنته: "ما بال قصارك أكثر من طولك؟ فقال: لأنها في الأذن أولج وبالأفواه أعلق" (العسكري، د.ت: 180/1). وهذا الخليل بن أحمد يعلل جنوح الشعراء إلى التّطويل أو التّقصير بقوله: "يطول الكلام ويكثر ليهم، ويؤجر ويختصر ليحفظ" (ابن رشيق، 1981: 186/1). ويخلص الدكتور يوسف بكار أسباب ميل الشعراء إلى القصار في أسباب ثلاثة: فني ونفسي وشكلي؛ أما السبب الفني فيتمثل في تهذيب القصيدة وتنقيحها وتخليصها من الحشو والسّفط والزّلل، وهذا هو الإيجاز. أما السببان النفسي والشكلي؛ فلرؤاها سوقها في الحفظ وغلوقها في الأفواه والأسماع والأذهان، ولتيسير بين الناس فيكتب لها الخلود. وقد كانوا يُراعون العنصر النفسي المُمثّل في تجنب السامعين السامة والملل، فيجذبون بذلك تأثيراً أكبر بمراعيتهم هذا العنصر (بكار، 1982: 244).

وتشير بعض كتب التراث إلى أن المقطعات هي بداية الشعر العربي، فلم يزو للوائل إلا الأبيات القليلة، وفي هذا يقول ابن سلام: "إنه لم يكن للوائل من الشعر إلا الأبيات يقدّمها الرجل في حاجته، وإنما قصّدت القصائد وطول الشعر على عهد عبد المطلب وهشام بن عبد مناف" (ابن سلام الجمحي، 1980: 26). ويكرر هذا ابن قتيبة فيقول: "لم يكن للوائل الشعراء إلا الأبيات القليلة يقولها الرجل عند حدوث الحاجة" (ابن قتيبة، 1985: 104/1). وهذا يعني أن للمقطعات مكانتها البارزة في تاريخ الشعر العربي؛ ليس لأنها يمكن أن تُعدّ أصلاً للقصيد أو البداية في نشأته فحسب، بل لأنها تحمل طاقات شعورية، وتختصر تجارب، وتعيّر عن مواقف مهمّة في حياة قائلها. والشعر طال أو قصّر إنما هو وسيلة للتعبير عن التجارب الشعورية وللإفصاح عن مكونات النفس بطريقة فنية بدية.

عدد أبيات المقطعات:

إن المقطعة وإن كانت تمثّل بداية لنشأة القصيدة العربية. إلا أنها إنما سُميت مقطعة لأنها لا تبلغ مرحلة القصيدة. وقد اختلفوا في عدد أبياتها اختلافاً يتبع في الأصل لاختلافهم في تحديد عدد أبيات القصيدة. ومن مجمل الآراء نرى أن الأفضى بعد المقطعة ما دون ثلاثة أبيات. وبعدها الفراء ما دون العشرين. في حين أنها عند ابن جني ما كانت خمسة عشر بيتاً فأقل. ويرى ابن رشيق أنها ما دون سبعة أبيات أو ما دون عشر (الطوري، د.ت: 45-55). ولقد اتخذ هذا البحث موقفاً وسطاً بين هذه الآراء، فعَدّ المقطعة ما دون خمسة عشر بيتاً؛ انطلاقاً من أن معظم مقطعات ابن زيدون وقعت بين (ثلاثة أبيات وثمانية). وبظرة إحصائية لعدد المقطعات وفق عدد أبياتها يلاحظ تفضيل الشاعر للمقطعات ذات الأبيات الرباعية، التي ربما تلخص مشهداً نفسياً أو موقفاً شعورياً لم يكن يحتاج الشاعر في التعبير عنه إلى مزيد من الأبيات:

عدد الأبيات	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
عدد المقطعات	12	13	31	12	14	4	8	2	2	1	6	1	1

أغراض مقطعات ابن زيدون:

نهض الشعر الأندلسي نهضة واسعة في عصر ملوك الطوائف كما أسلفنا، وتوّعت أغراض الشعراء من وصف ومدح وهجاء ورتاء وغزل. واشتهر من شعرهم الوصفي وصفهم الطبيعة خاصته، ومن مراثيمهم؛ رناؤهم المدن الزائلة. ومضى الشعراء الأندلسيون يصوغون قصائدهم على صورة القصائد العباسية عموماً، وهي: "صورة لا تقف عند المشابهة في الوزن والروي، بل تمتد إلى المشابهة في المعاني والأساليب؛ فالشعر الأندلسي باق على قديمه في الوزن والروي، سوى ما كان من تجديده في أوزان موشحاتهم وأزجالهم" (ضيف، 2004: 435-436). أما ابن زيدون فكان أحد أهمّ حملة لواء الشعر الأندلسي في عصره، ولديوانه أهمية كبيرة في تاريخ الشعر الأندلسي. وقد طغنت قصة حبه لولادة على حياته وشعره؛ فكان "شعره يفيض بالعواطف ويكتظ بالشعور، ولعله من أجل ذلك كان يُسميه النقاد باسم (بحثري الأندلس)، فدوّقه أقرب إلى ذوق البحثري" (ضيف، 2004: 441). والناظر في شعر ابن زيدون بعامة يجد أنه بناء على الصورة العباسية في إطاره العام، في المعاني والصّور والأساليب، فقد طرّق ابن زيدون الموضوعات ذاتها التي طرّقها من قبله الشعراء، لكنّها امتزجت بتجربته الخاصة وتلوّنت بطابعه الأدبي المميّز.

وقد سلّعت المقطعات حيزاً واسعاً من ديوان ابن زيدون، ولذلك لا ينبغي للباحث إغفال دراستها، لأنّ الشعر عمل إبداعي في النهاية، سواء أخرج في صورة مقطعة أم قصيدة، والشعر شعور يطغى فيخترج في شكل خاص من اللغة والموسيقى والخيال، ولكلّ موقف شعوري طريقة للتعبير عنه يعلمها الشاعر الماهر فيصنعه في قالب الذي يراه مناسباً. أما فيما يخصّ أغراض المقطعات المثبتة في ديوان ابن زيدون، فقد طغى عليها موضوع الغزل، الذي كان يأتي أحياناً مزوجاً بعناصر من الطبيعة، وقد يخالفه العتاب والشكوى والحنين، وقد يمتد إلى التعريض والنقد المحمل بالعصب أحياناً. وكيف لا يطغى موضوع الغزل على شعر ابن زيدون، وقد أخذت قصته مع ولادة حيزاً واسعاً من حياته، وغطت على كثير من تفاصيلها الأخرى. وشعره في الغزل يمثّل مراحل قصته مع ولادة خير تمثيل، فقد بدأت هذه القصة بحب ووصل وسرور، أعقبتها جفاءً وتغيّر وبُعد استندى الاستعطاف والشكوى والتسوّق والتعبير عن الحزن والمعاناة، ثم عندما استطلت الجفوة، ويئس الشاعر من إمكانية العفو والقرب، ولمس العالي والتجاهل والاستخفاف بمشاعره، تحول إلى الغضب والهجاء الممزوج بالمرارة. والشاعر في حبه لولادة لا يخجل من اشتهاه بهذا الحب، بل إنه لا يهتم لرأي

النَّاسِ، لِأَنَّهُ يَخْتَصِرُ النَّاسَ كُلَّهُمْ فِي شَخْصٍ مَحْبُوبَتِهِ. وَفِي هَذَا يَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 103):

يا مَنْ غَدَوْتُ بِهِ فِي النَّاسِ مُسْتَهْرَأً
قَلْبِي عَلَيْكَ يُقَاسِي الْهَمَّ وَالْفِكْرَا
إِنْ غِبتَ لَمْ أَلْقُ إِنْسَاناً يُؤْتِسِنِي
وَإِنْ حَضَرْتَ فَكُلُّ النَّاسِ قَدْ حَضَرَا

والشاعرُ يَرْضَى أَنْ يَقَعَ فِي رِقِّ الْهَوَى، فَهُوَ لَا يَرِيدُ بَدِيلاً عَنْ حُسْنِ مَحْبُوبَتِهِ مَهْمَا أَوْقَعَتْ بِهِ مِنْ ظُلْمٍ، وَفِي ذَلِكَ يَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 103):

يَأْسُؤُلُ نَفْسِي إِنْ أَحْكَمَ
وَاخْتِيَارِي، إِنْ أَحْخِرَ
كَمْ لَأْمَنِي فِيكَ الْحَسُودُ
وَقَدَّ الْوَاشِي، فَأَكْثَرَ
وَيَزَعِمُهُمْ أَنْ لَيْسَ مِثْلِي
فِي الرِّضَى بِالْدُونِ، يُعَدِّزُ
لَمْ يَعْلَمُوا أَنَّ الْهَوَى
رِقٌّ، وَأَنَّ الْحُسْنَ أَحْمَرُ

وهو مُسْتَعِدٌّ أَنْ يَبْدُلَ مِنْ أَيَّامِ عَمْرِهِ فِي سَبِيلِ رُؤْيَةِ الْمَحْبُوبَةِ وَلَوْ سَاعَةً مِنَ الزَّمَنِ، لِأَنَّهَا لَمْ تَكُنْ تَسْتَجِيبُ لِكُلِّ اسْتِعْطَافَاتِهِ. فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 160):

بِاللَّهِ خُدُّ مِنْ حَيَاتِي
يَوْمًا وَصَلِنِي سَاعَهُ
كَيْمَا أَنَالَ بِقَرَضٍ
مَا لَمْ أَنْلِ بِشَفَاعِهِ

وَتَحْصُلُ الْجَفْوَةُ بَيْنَ ابْنِ زَيْدُونٍ وَوَلَادَةِ، فَيُحَاوَلُ اسْتِعْطَافَهَا بِشَتَّى الْوَسَائِلِ، وَيُصَوِّرُ سُوءَ حَالِهِ بَعْدَهَا وَنَفَادَ صَبْرِهِ، وَيَرْجُو أَنْ تُشْفِقَ عَلَيْهِ، وَأَنْ تَمْنَحَهُ فُرْصَةً وَاحِدَةً عَلَى الْأَقْلِّ لِلتَّأَكُّدِ مِنْ صَدْقِهِ. وَفِي هَذَا الْمَعْنَى يَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 136):

أَغَائِبَةُ عَنِّي، وَحَاضِرَةُ مَعِي
أُنَادِيكَ لَمَّا عَيْلٌ صَبْرِي فَاسْمَعِي
أَفِي الْحَقِّ أَنْ أَشْقَى بِحُبِّكَ أَوْ أَرَى
خَرِيقًا بِأَنْفَاسِي، غَرِيقًا بِأُدْمَعِي
أَلَا عَطْفَةٌ تَحِيَا بِهَا نَفْسُ عَاشِقٍ
جَعَلَتْ الرِّدَى مِنْهُ بِمَرَأَى وَمَسْمَعٍ
صَلِبِنِي بَعْضَ الْوَصْلِ حَتَّى تَبَيَّنِي
حَقِيقَةَ حَالِي ثُمَّ مَا شِئْتِ فَاصْنَعِي

وَفِي عَمْرَةٍ مَعَانَاتِهِ يُؤَمِّلُ الشَّاعِرُ الصَّفْحَ مِنْ مَحْبُوبَتِهِ وَيَرْجُو وَفَاءَهَا، وَلَكِنَّ الْأُمُورَ لَا تَجْرِي كَمَا أَرَادَ، فَيَغْضَبُ لِذَلِكَ وَيَدْعُو عَلَى مَحْبُوبَتِهِ بِيَأْسٍ، وَيَشْكُرُ أَمْرَ ظُلْمِهَا وَقِلَّةَ وَفَائِهَا إِلَى قَاضِي الْهَوَى، فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 311):

إِنْ سَاءَ فِعْلُكَ بِي، فَمَا ذَنْبِي أَنَا؟
حَسَبُ الْمُتَمِّمِ أَنَّهُ قَدْ أَحْسَنَا
وَلَقَدْ شَكَرْتُكَ بِالضَّمِيرِ إِلَى الْهَوَى
وَدَعَوْتُ مِنْ حَنْقٍ عَلَيْكَ فَأَمَّنَا
مَنْيْتُ نَفْسِي مِنْ وَفَائِكَ، ضَلَّةً
وَلَقَدْ تَعَرَّ الْمَرءَ بَارِقَةَ الْمُنَى

وَتَضَاعَفُ مُعَانَاةُ الشَّاعِرِ فِي بُعْدِهِ، وَتَزْدَادُ وِلَادَةَ قِسْوَةَ عَلَيْهِ، وَتَغْدِرُ بِهِ بِتَقْرُبِهَا مِنْ ابْنِ عَبْدِوَسٍّ، فَيَقُولُ مُعْرَضًا بِكِلَيْهِمَا، فِي أَسْلُوبِ مُفَعَّمٍ بِالسُّخْرِيَّةِ الْمَرَّةِ (ابن زَيْدُون: 1994: 136):

أَكْرَمَ بَوْلَادَةٍ دُخْرًا لِمُدَّخِرٍ	أَوْ فَرَّقَتْ بَيْنَ بَيْطَارٍ وَعَطَّارٍ
قَالُوا أَبُو عَامِرٍ أَضْحَى يَلْمُ بِهَا	قُلْتُ: الْفَرَاشَةُ قَدْ تَدْنُو مِنَ النَّارِ
عَيْرُ ثَمُونَا بَأَنَّ قَدْ صَارَ يَخْلُقُنَا	فِيَمَنْ نُحِبُّ وَمَا فِي ذَلِكَ مِنْ عَارٍ
أَكَلْتُ شَهِيًّا أَصَبْنَا مِنْ أَطَائِبِيهِ	بَعْضًا وَبَعْضًا صَفَحْنَا عَنْهُ لِلْفَارِ

فهو يَنْهَمُ وِلَادَةَ بَأَنَّهَا جَاهِلَةٌ بِأَمْرِ النَّاسِ بَحِيثٌ لَا يُمَكِّنُهَا التَّمْيِيزُ بَيْنَ الْأَفْضَلِ مِنْهُمْ وَالْأَسْوَأِ. وَيُنْحَو نَقْدُهُ لَهَا وَغَضْبُهُ مِنْهَا مَنْحَى مُبَالِغًا فِيهِ يَصِلُ إِلَى حَدِّ الْإِقْدَاعِ، عِنْدَمَا يَزْعُمُ أَنَّهُ لَا يَهْتَمُّ لَشَأْنِهَا بَعْدَ الْآنِ، وَسَيَتْرُكُهَا لِابْنِ عَبْدِوَسٍّ كَمَا تَتْرُكُ بَقَايَا الطَّعَامِ الشَّهِيَّ لِتَلْتَقِطَهَا الْفَرَارُ الْجَائِعَةُ. وَكَثِيرًا مَا كَانَ يَنْقَطِعُ أَمْلُ ابْنِ زَيْدُونٍ مِنْ صَفْحِ وِلَادَةٍ، وَيَبْلُغُ حَقْفَهُ عَلَيْهَا مَبْلَغًا شَدِيدًا، فَيُحَاوِلُ إِغَاظَتَهَا بِإِدْعَاءِ نِسْيَانِهَا وَالتَّعْلُقِ بِغَيْرِهَا. فَهِيَ كَالْيَهُودِ الَّذِينَ اسْتَبَدَّلُوا الْخَبِيثَ بِالطَّيِّبِ، وَهِيَ لَا تَعْرِفُ مَعْنَى الْخُبِّ وَلَا تُقَيِّرُ قِيَمَتَهُ، وَلَا حَظَّ لَهَا مِنَ الْوَفَاءِ، وَلِذَلِكَ لَا تَسْتَحِقُّ أَنْ يُنْزَلَهَا مَنْزِلَةً عَالِيَةً فِي حَيَاتِهِ. وَفِي ذَلِكَ يَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 145):

قَدْ عَلِقْنَا سِوَاكَ عِلْقًا نَفِيسًا	وَصَرَفْنَا إِلَيْهِ عَنَّاكَ الْنُفُوسَا
وَلَيْسْنَا الْجَدِيدَ مِنْ خَلْعِ الْخُدِّ	سَبِّ وَكَمْ نَأَلُّ أَنْ خَلَعْنَا اللَّيْبِيسَا
أَلَيْسَ مِنْكَ الْهَوَى وَلَا أَنْتَ مِنْهُ	إِهْبِطِي مِصْرَ أَنْتِ مِنْ قَوْمِ مُوسَى

وهكذا نرى أَنَّ غَزَلَ ابْنِ زَيْدُونٍ جَاءَ مَمزُوجًا بِالْوَصْفِ وَالشُّكْوَى وَالْعِتَابِ، وَمَحْمَلًا بِمِشَاعَرَ مِتْنَاقِضَةٍ تُمَيِّزُ مَرَاكِلَ قِصَّتَيْهِ وَتُفَصِّلَاتِهَا. فِيهِ شَعْرُهُ الْغَزَلِيُّ الْأَمْلُ وَالْيَأْسُ، وَالسَّرُورُ وَالْحُزْنُ، وَالتَّسْلِيمُ وَالتَّعْرِيزُ، وَالرِّضَا وَالتَّغَضُّبُ. وَمِمَّا اِمْتَأَزَ بِهِ غَزْلُهُ اِمْتِزَاجُهُ بِعِنَاصِرٍ مِنَ الطَّبِيعَةِ وَلَا سِيَّمَا عِنْدَ الْوَصْفِ وَالتَّعْبِيرِ عَنِ الْمَشَاعِرِ الْمُخْتَلَفَةِ، فَبَيْنَ الْغَزْلِ وَوَصْفِ الطَّبِيعَةِ اِمْتِزَاجٌ عَمِيقٌ، إِذْ لَطَالَمَا شَارَكَتْ عِنَاصِرُ الطَّبِيعَةِ الشَّاعِرَ لِحَظَاتٍ فَرَجِهِ وَحَزَنِهِ وَأَمَلِهِ وَأَلْمِهِ.

ومن أعراض ابن زَيْدُونٍ فِي مُقَطَّعَاتِهِ؛ غَرَضُ الْمَدِيحِ، وَهُوَ غَرَضٌ يَبِيرُ بِكَثْرَةٍ فِي قِصَائِدِهِ بِصُورَةٍ عَامَّةٍ. وَقَدْ سَبَقَ الْقَوْلُ بِأَنَّ ابْنَ زَيْدُونٍ عَاشَ فِي كَنْفِ الدَّوْلَةِ الْجَهْوَرِيَّةِ جِزَاءً مِنْ حَيَاتِهِ، فَمَدَّحَ أَبَا الْحَزْمِ بِنَ جَهْوَرِ وَابْنَهُ أَبَا الْوَلِيدِ مِنْ بَعْدِهِ. وَعِنْدَمَا تَحَوَّلَ إِلَى إِشْبِيلِيَّةٍ وَعَاشَ فِي بِلَاطِ امِيرِهَا عِبَادِ الْمُعْتَصِدِ ثُمَّ ابْنِهِ الْمُعْتَمِدِ، مَدَّحَهَا أَيْضًا بِأَشْعَارٍ قِيَمَةٍ. وَلِنَّ اسْتَقَلَّتْ مَدَانِحُهُ بِقِصَائِدِ طَوِيلَةٍ فِي مَعْظَمِهَا، إِنَّمَا يُمْكِنُ أَنْ نَجِدَ بَيْنَ مُقَطَّعَاتِهِ بَعْضَ الْمَدْحِيَّاتِ الَّتِي يَرَجِّحُ أَنَّهَا قِيلَتْ فِي مَوَاقِفٍ عَاجِلَةٍ لَمْ تَسْتَدْعِ الْإِطَالَةَ، أَوْ فِي مَنَاسِبَاتٍ لَا تَرْقَى إِلَى نَظْمِ قِصِيدَةٍ فِيهَا، إِذْ رَبَّمَا كَانَ جُلُّ مَا أَرَادَهُ الشَّاعِرُ أَلَّا يَتْرَكَ تِلْكَ الْمَنَاسِبَةَ تَمُرُّ مِنْ غَيْرِ تَعْلِيقٍ شَعْرِيٍّ لَطِيفٍ. وَمِنْ ذَلِكَ حَادِثُهُ فِصَادٍ لِلْمُعْتَصِدِ هُنَا فِيهَا (ابن زَيْدُون: 1994: 74). وَوَاضِحٌ أَنَّهَا مَنَاسِبَةٌ لَيْسَتْ مِنَ الْأَهْمِيَّةِ بَحِيثٌ نُنَظِّمُ فِيهَا قِصِيدَةً خَاصَّةً، وَلِذَلِكَ اِكْتَفَى الشَّاعِرُ بِنَظْمِ مُقَطَّعَةٍ فِي شَأْنِهَا. وَنَرَاهُ فِي مُقَطَّعَةٍ أُخْرَى يَمْدُحُ الْمُعْتَصِدَ أَيْضًا، وَيَصِفُهُ بِالْمَجْدِ وَالْكَرَمِ وَالسُّمُوعَةِ الْعَطْرَةِ وَالْقُدْرَةَ عَلَى إِعْلَاءِ شَأْنِ الدَّوْلَةِ فِي أَصْعَبِ الْأَوْقَاتِ، فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 95):

كَمَ لِرِيحِ الْغَرْبِ مِنْ عَرَفِ نَدِيٍّ	كَالشَّرَابِ الْعَذْبِ فِي نَفْسِ الصِّدِّيِّ
حَيْثُ عِبَادٌ قَتَى الْمَجْدِ الَّذِي	نَصَّتِ الدُّنْيَا بِهِ نَصَّ الْهَدْيِ
مَلِكٌ، رَاحَتُهُ بَحْرُ النَّدَى	مِثْلَمَا غَرَّتُهُ بَدْرُ النَّدِيِّ
أَصْبَحَتْ دَوْلَتُهُ فِي عَصْرِنَا	كَفَرْنِدِ عَادَ فِي سَيْفِ صَدِّيِّ

أما المُعْتَمِدُ فِيمِدْحُهُ مَدِيحًا مَمْرُوجًا بِالشُّكْرِ، وَيُعْلِنُ اسْتِعْدَادَهُ لِمَحْضِهِ النَّصْحَ فِي أَسْلُوبِ طَرِيفٍ، وَيَدْعُو لَهُ بِدَوَامِ الْحِظِّ السَّعِيدِ، فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 99):

هَلْ يَشْكُرُنَّ أَبُو الْوَلِيدِ
إِدْنَاءَكَ الْأَمَلُ الْبَعِيدِ
إِنْ لَمْ يَدِنِ بِنَصِيحَةٍ
ثُرْضِيكَ فَهَوَّ مِنَ الْيَهُودِ
لَا زِلْتَ رَافِعَ رَايَةٍ
تُضْحِي السُّعُودَ لَهَا جُنُودِ

والشاعرُ بإبداعه يستطيعُ أَنْ يُفْتَقَ مِنْ كُلِّ مَوْضُوعٍ مَوَاضِيْعَ أُخْرَى، وَأَنْ يَجْعَلَ مِنْ أَيَّةٍ مَنَاسِبَةٍ مَنَاسِبَةً لِلْمَدِيحِ. إِذْ قَدْ تَكُونُ التَّهْنِئَةُ عِنْدَهُ لِأَحَدِهِمْ فَرِصَةً لِمَدِيحِ آخَرَ وَالدَّعَاءِ لَهُ، كَمَا فِي مَقْطَعَتِهِ الَّتِي يُهَيِّئُ فِيهَا ذَا الْوِزَارَتَيْنِ أَبَا عَلِيٍّ بِنَ جَبَلَةَ فِي مَجْلِسِ بِنَاءِ فِي دَارِهِ بِإِسْبِيلِيَّةٍ. فَيَبْعُدُ أَنْ أَتَى عَلَى صَاحِبِ الْمَجْلِسِ وَدَعَا لَهُ بِطَوْلِ الْعَمْرِ وَالْفَوْزِ بِالْجَنَّةِ، انْتَقَلَ إِلَى مَدِيحِ الْمُعْتَمِدِ، فَهُوَ مَلِكٌ عَظِيمٌ الْإِحْسَانَ وَافِرٌ الْكِرَمِ، حَازَ كُلَّ نَصِيْبٍ مِنَ التَّنَائِءِ حَتَّى تَعَلَّقَتْ بِهِ النُّفُوسُ، وَحَتَّى عَجَزَ أَيُّ حَظِيْبٍ - مَهْمَا بَلَغَتْ بَرَاعَتَهُ - عَنْ وَصْفِ عَزَّتِهِ وَمَجْدِهِ. وَفِي هَذَا الْمَعْنَى يَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 142):

وَدَامَ عِبَادًا لِعَهْدِ الْهُدَى
يَحْرُسُ حَتَّى يُفْنِيَ الْأَحْرُسَا
مُعْتَصِدًا بِاللَّهِ إِحْسَانُهُ
جَمًّا، إِذَا مَا الذَّهْرُ يَوْمًا أَسَا
الْمَلِكِ الْعَمْرُ النَّدَى الْمُقْتَنَى
مِنْ كُلِّ حَمْدٍ عِلْقَهُ الْأَنْفُسَا
إِنْ رَامَ يَوْمًا وَصَفَ عَلَيْهِ
مُقَوَّةً، مُقْتَدِرًا، أَحْرَسَا

وَقَدْ يَمْتَرِجُ مَدِيحُهُ بِأَعْرَاضٍ أُخْرَى يَرِيدُ وَصْفَهَا، فَلَا يَتْرُكُ مَنَاسِبَةً تَمُرُّ مِنْ دُونِ أَنْ يُثْبِتِي عَلَى خِصَالِ مَمْدُوحِهِ، كَوَصْفِهِ مَجْلِسَ أَنْسِ (ابن زَيْدُون: 1994: 214)، أَوْ كَشُكْرِهِ الْمُعْتَمِدَ عَلَى عِيَادَتِهِ لَهُ فِي بَعْضِ عِلَلِهِ (ابن زَيْدُون: 1994: 253)، أَوْ تَشْوِيقِهِ إِلَى جَلْسَةِ أَنْسِ مَعَهُ فِي قُصُورِهِ الْبَدِيعَةِ الَّتِي مِنْهَا الْقُصْرَانُ الْمَشْهُورَانِ الْمُبَارَكُ وَالتَّرِيَا (ابن زَيْدُون: 1994: 246)، أَوْ كَدَعْوَتِهِ صَدِيقًا لِلزَّيَارَةِ (ابن زَيْدُون: 1994: 321)، أَوْ الْإِنْضِمَامِ إِلَيْهِ فِي مَجْلِسِ أَنْسِ (ابن زَيْدُون: 1994: 322)، وَحَتَّى فِي مَعَارِضَاتِهِ التَّعْبِيرِيَّةِ كَمَا لَا يَنْسَى أَنْ يَمْدَحَ (ابن زَيْدُون: 1994: 262). وَقَدْ اِمْتَرَجَ مَدِيحَهُ أَحْيَانًا بِالشُّكْرِ وَالِاسْتِعْطَافِ وَالِاعْتِدَارِ، كَقَوْلِهِ مُخَاطِبًا أَبَا الْوَلِيدِ بِنَ جَهَّورَ (ابن زَيْدُون: 1994: 105):

بَنَيْتَ فَلَا تَهْدِمِ، وَرَشْتَ فَلَا تَبْرِ
وَأَمْرَضْتَ حُسَادِي وَحَاشَاكَ أَنْ تُبْرِي
أَرَى نَبْوَةَ لَمْ أَدْرِ سِرَّ اعْتِرَاضِهَا
وَقَدْ كَانَ يَجْلُو عَارِضَ الْهَيْمِ أَنْ يَدْرِي
فَفَيْمَ أَرَى رَدَّ السَّلَامِ، إِسَارَةً
تُسَوِّعُ بِي إِزْرَاءَ مَنْ شَاءَ أَنْ يُزْرِي
فَإِنْ عَاقَبْتَ الْأَقْدَارُ فَالْنَفْسُ حُرَّةٌ
وَإِنْ تَكُنَّ الْغَنَى، فَأَحْرَ بِهَا أَحْرَ

فَالشَّاعِرُ حَزِينٌ لَتَغْيَرِ أَبِي الْوَلِيدِ عَلَيْهِ، حَيْثُ غَدَا الْأَمِيرُ غَيْرَ رَاغِبٍ فِي مُخَاطَبَتِهِ، حَتَّى إِنَّ سَلَامَهُ أَصْبَحَ بِالإِشَارَةِ، وَهَذَا يَطْلُبُ ابْنَ زَيْدُونِ الْمَعْدِرَةَ مِنْ أَمِيرَةٍ لِيُنْهِيَ هَذِهِ الْجَفْوَةَ، حَتَّى لَا يُشْمِتَ الْحَاسِدِينَ بِهِ. وَيَقُولُ فِي مَوْضِعٍ آخَرَ مَعَابِيًا أَبَا الْحَرَمِ بِنَ جَهَّورَ (ابن زَيْدُون: 1994: 196):

بَنِي جَهَّورَ أَحْرَقْتُمْ بِجَفَائِكُمْ
جَنَانِي، وَلَكِنَّ الْمَدَائِحَ تَعْبِقُ
تَعْدُونَنِي كَالْعَنْبَرِ الْوَرْدِ إِثْمًا
تَطِيبُ لَكُمْ أَنْفَاسُهُ حِينَ يُحْرَقُ

وَالْمَلَاخِظُ أَنَّ مَقْطَعَاتِ ابْنِ زَيْدُونِ اشْتَمَلَتْ عَلَى جَانِبٍ مِنَ الْمَدَائِحِ فِي مَنَاسِبَاتٍ مُخْتَلِفَةٍ، لَكِنَّ الْهَجَاءَ كَانَ قَلِيلًا فِيهَا، بِحَيْثُ يُمَكِّنُ أَنْ نُحْصِيَ لَهُ أَرْبَع

مُقَطَّعَاتٍ فَحَسِبْتُ دَارَتْ حَوْلَ هَذَا الْغَرَضِ بِصُورَةٍ أُسَاسِيَّةٍ، أَوْلَاهَا مَا تُسَبِّبُ إِلَيْهِ مِنْ قَوْلِهِ يَنْتَقِدُ أَبَا الْحَزْمِ مِنْ مَحْبِسِهِ بَعْدَ أَنْ يَبْسُ مِنْ اسْتِعْطَافِهِ، وَهُوَ نَقْدٌ عَمِيقٌ فِي مَضْمُونِهِ، تَتِمَّاهُ خُدُودُهُ مَعَ الْهَجَاءِ، وَلَوْ أَنَّ هَجَاءَ غَيْرِ صَرِيحِ الْعِبَارَاتِ (ابن زَيْدُون: 1994: 49):

قُلْ لِلْوَزِيرِ، وَقَدْ قَطَعْتُ بِمَدْحِهِ
زَمَنِي، فَكَانَ السِّجْنُ مِنْهُ نَوَابِي
لَا تَخْشَى فِي حَقِّي بِمَا أَمْضَيْتُهُ
مِنْ ذَلِكَ فِيَّ، وَلَا تَوَقَّ عِتَابِي
لَمْ تُخْطِ فِي أَمْرِي الصَّوَابَ مُوقَفًا
هَذَا جَزَاءُ الشَّاعِرِ الْكَذَّابِ

فهو يَنْعَثُ ابْنَ جَهْوَرٍ بِعَدَمِ الْوَفَاءِ، إِذْ اخْتَصَّ الشَّاعِرُ بِالْمَدْحِ زَمَنًا طَوِيلًا، فَلَمْ يَلْقَ مِنْهُ الصَّفْحَ وَالْإِحْسَانَ. وَيَنْعَثُ ابْنَ زَيْدُونٍ نَفْسَهُ بِالْكَذْبِ فِيمَا مَدَحَ بِهِ أَبَا الْحَزْمِ، لِيَسْلُبَ كُلَّ الصِّفَاتِ الْإِيجَابِيَّةِ الَّتِي كَانَ قَدْ أَتَى عَلَيْهِ بِهَا فِيمَا مَضَى، وَيُرَى أَنَّهُ يَسْتَحِقُّ السِّجْنَ جَزَاءً، لِأَنَّ مَدَائِحَهُ كَانَتْ مُرِيفَةً وَلَمْ يَصْدُقْ فِيمَا قَالَ. وَعَلَى الرَّغْمِ مِنْ أَنَّ ابْنَ زَيْدُونٍ -أَثْنَاءَ مَدَّةِ حَبْسِهِ- كَانَ مُسْتَمِرًّا فِي اسْتِعْطَافِ ابْنِ جَهْوَرٍ، لَكِنَّهُ كَانَ يَصِلُ أحيانًا إِلَى مَرَحَلَةٍ مُتَقَدِّمَةٍ مِنَ الْخُزْنِ وَالْيَأْسِ، فَيُجَمِّلُ شِعْرَهُ هَذَا الْحَقِّ وَالْغَضَبِ، لِيَخْرُجَ فِي صُورَةِ عِتَابٍ قَاسٍ يَقْتَرِبُ كَثِيرًا مِنَ التَّقَدُّمِ اللَّادِعِ أَوْ الْهَجَاءِ الْمُبْطِنِ. أَمَّا الْمُقَطَّعَةُ الثَّانِيَّةُ فَهِيَ فِي هَجَاءٍ وَوَلَادَةٍ، بَعْدَ أَنْ يَبْسُ أَيْضًا مِنْ إِمْكَانِيَّةِ صَفْحِهَا عَنْهُ، فَشَرَعَ يُكَايِدُهَا بِأَنَّهُ أَحَبُّ مَنْ هِيَ أَفْضَلُ مِنْهَا، وَأَنَّهَا لَا تَسْتَحِقُّ حَبْسَهُ لِأَنَّهَا لَمْ تَكُنْ وَفِيَّةً. وَوَرَدَ هَذَا الْمَعْنَى فِي الْقِطْعَةِ الَّتِي مِنْهَا هَذَا الْبَيْتُ (ابن زَيْدُون: 1994: 145):

لَيْسَ مِنْكَ الْهَوَى وَلَا أَنْتَ مِنْهُ
إِهْبِطِي مِصْرَ أَنْتِ مِنْ قَوْمِ مُوسَى

وبعدما ظَهَرَ مِنْ أَمْرِ الْفِتْنَةِ الَّتِي قِيلَ إِنَّ آلَ ذُكْوَانَ دَبَّرُوهَا لِأَبِي الْوَلِيدِ بْنِ جَهْوَرٍ، أَرَادَ ابْنُ زَيْدُونٍ أَنْ يَتَأَى بِنَفْسِهِ عَنِ الْأَمْرِ، وَيُنْبِتَ لِأَبِي الْوَلِيدِ عَدَمَ ضُلُوعِهِ فِي أَمْرِ تِلْكَ الْفِتْنَةِ، إِذْ كَانَ مَعْرُوفًا عَنْهُ فِي السَّابِقِ قُرْبُهُ مِنْ ابْنِ ذُكْوَانَ، وَلِذَلِكَ وَقَفَ هَاجِبًا ابْنَ ذُكْوَانَ سَاحِرًا بِهِ لَطْمَعِهِ فِي الْمُلْكِ وَهُوَ لَا يَسْتَحْفَهُ، وَفِي هَذَا يَقُولُ (ابن زَيْدُون: 1994: 219):

لَسْتُ مِنْ بَابَةِ الْمُلُوكِ أَبَا الْ—
عَبَّاسِ دَعَهُمْ، فَسَأَنْهُمْ غَيْرُ شَانِكَ

وقيل إنَّه وُجِدَ لِابْنِ زَيْدُونٍ - إِثْرَ مَوْتِ عَبَّادٍ - شِعْرٌ يُعْبِرُ فِيهِ عَنِ سُرُورِهِ بِمَوْتِهِ وَيَصِفُهُ بِالطَّاعِيَةِ، وَيَدْعُو لِقَبْرِهِ بِعَدَمِ السُّقْيَا، فِي قَوْلِهِ (ابن زَيْدُون: 1994: 297):

لَقَدْ سَرَّنَا، أَنَّ النِّعْيَ مُوَكَّلٌ
بِطَاعِيَّةٍ قَدْ حُمَّ مِنْهُ جِمَامٌ
تَجَانِبُ صَوْبَ الْمُزْنِ عَنِ ذَلِكَ الصِّدَى
وَمَرَّ عَلَيْهِ الْغَيْثُ، وَهُوَ جِهَامٌ

ولكن يبدو من الغريب أن يهجو ابن زَيْدُونُ عَبَّادًا الْمُعْتَصِدَ، وَقَدْ عَاشَ فِي بِلَادِهِ مُغْرَبًا وَوَزِيرًا، ثُمَّ مَا لَبِثَ أَنْ اسْتَمَرَ - إِلَى حِينِ وَفَاتِهِ - وَزِيرًا لِابْنِهِ الْمُعْتَمِدِ؟! وَلِذَلِكَ نُرَجِّحُ أَنْ يَكُونَ هَذَا الْهَجَاءُ مَنْسُوبًا إِلَى ابْنِ زَيْدُونٍ بِطَرِيقِ الْخَطِّ أَوْ مَوْضُوعًا عَلَى لِسَانِهِ مِنْ قِبَلِ بَعْضِ الْمُنَاوِينِ.

ولابن زَيْدُونٍ مُقَطَّعَاتٌ قَلِيلَةٌ أَيْضًا فِي غَرَضِ الْوَصْفِ؛ كَوْصِفِهِ هَدِيَّةً نَقَّاحَ أَهْدَاهَا إِلَى الْمُعْتَمِدِ (ابن زَيْدُون: 1994: 99)، وَوَصْفِهِ عُنَابًا أَهْدَاهُ إِلَى جَدِّهِ (ابن زَيْدُون: 1994: 131). وَهُوَ يَصِفُ جَمَالَ الطَّبِيعَةِ عَلَى شَاطِئِ النَّهْرِ بَيْنَ قَطْرِ وَزَهْرِ قَوْلُهُ (ابن زَيْدُون: 1994: 136):

كَأَنَّ عَشْيَ الْقَطْرِ فِي شَاطِئِ النَّهْرِ
وَقَدْ زَهَرَتْ فِيهِ الْأَرَاهُرُ كَالزَّهْرِ
تُرْشُ بِمَاءِ الْوَرْدِ رَشًا، وَتَنْتَنِي
لِتَغْلِيفِ أَفْوَاهِ بَطْنِيَّةِ الْخَمْرِ

وقد تُسَبِّتُ هَذِهِ الْأَبْيَاتُ إِلَى الْمُعْتَمِدِ بْنِ عَبَّادٍ أَيْضًا، وَلَيْسَ هَذَا بِغَرِيبٍ فَهُوَ أَيْضًا كَانَ شَاعِرًا مُجِيدًا، وَرَبَّمَا أَشْكَلَتْ نَسْبَهُ هَذِهِ الْأَبْيَاتُ إِلَيْهِمَا مَعًا، لَوْجُودِ ابْنِ زَيْدُونٍ فِي بِلَادِ الْمُعْتَمِدِ مَدَّةً مِنْ حَيَاتِهِ.

ومن بين مُقَطَّعات ابن زَيْدُون تَطالَعْنَا بعضَ المُجاوِبَاتِ الشِّعرِيَّةِ، وَهِيَ فَنٌّ كَانَ مَعْرُوفًا بَيْنَ الأَدبَاءِ فِي المَشْرِقِ وَالمَغْرِبِ عَلى حَدِّ سَوَاءٍ. وَهِيَ قِصَائِدٌ كَانَتْ تَقُومُ عَلى وَحْدَةِ الوِزْنِ وَالقَافِيَةِ بَيْنَ طَرَفِي المُجاوِبَةِ، يَزْدُونُ بِهَا عَلى مَوْضُوعٍ مَعْيَّنٍ فِي مَناسِبَةٍ مَعْيَّنَةٍ. مِنْ ذَلِكَ مَا وَجَدْنَاهُ مِنْ مُجاوِبَةِ ابن زَيْدُونِ لِصَدِيقِهِ الوَازِرِ الكَاتِبِ أَبِي بَكْرِ بْنِ القَاصِرَةِ يَوْمَ أَخَذَ الشَّاعِرُ دِواءً، فَأرسلَ لَهُ ابن القَاصِرَةِ مُقَطَّعةً مَطْلُوعًا (ابن زَيْدُون: 1994: 180):

مولاي! نفسي إلى مطالعة الـ
حُسنِي بَعْفِي الدِواءِ مُطْلَعُهُ

وقد امتزج جواب ابن زَيْدُونِ بِمَدِيحِ السَّائِلِ وَالثَّنَاءِ عَلَيْهِ وَالدُّعاءِ لَهُ، فِي مُقَطَّعةٍ مَطْلُوعًا:

قد أحسن الله في الذّي صنعة
عارضن كزب بلطفه رفة

وله أيضًا مُقَطَّعةٌ مِنْ نَمَطِ المُجاوِبَةِ يَزْدُونُ فِيهَا عَلى وَآدَةٍ، إِذْ أَرسلَتْ لَهُ مُقَطَّعةٌ تَدْعُوهُ فِيهَا إِلَى اللِّقَاءِ مَطْلُوعًا (ابن زَيْدُون: 1994: 206):

ألا هل لنا من بعد هذا التفرق
سبيل، فيشكو كل صب بما لقي

فأجابها ابن زَيْدُونُ مُؤَكِّدًا شَوْقَهُ وَرَغْبَتَهُ فِي اللِّقَاءِ فِي مُقَطَّعةٍ تَبْدَأُ بِقَوْلِهِ:

لما الله يوماً لست فيه بملتقى
مخياك، من أجل النوى والتفرق

والمجاوبات أسلوب شائع بين الأدباء والشعراء، قد يحتوي على مَعَمَّياتٍ وَأَلغازٍ أَدبِيَّةٍ يَتَبَارَونَ فِي حَلِّهَا إِبْرارًا لِمَقْدَرَتِهِمُ الأَدبِيَّةِ. وَمِنْ ذَلِكَ بَيْنَنا أَرسلَهُما الوَازِرُ الفَقِيهُ أَبُو طالِبِ بْنِ مَكِّيِّ إِلَى ابن زَيْدُونِ، فَأجابَهُ ابنُ زَيْدُونِ بِحَلِّ اللُّغْزِ (ابن زَيْدُون: 1994: 318)، كما قد تَتَنابَلُ المُجاوِبَاتُ مَوْضُوعَاتٍ أُخْرَى كَالوَصْفِ وَالثَّنْكِ وَالثَّهْنَةِ وَطَلَبِ حاجَةٍ ما، فَهِيَ فِي الغالِبِ شَعْرٌ مُناسِبَاتٍ وَمواقِفَ أَنيَّةٍ، تَتَلَاءَمُ مَعَ نَمَطِ المُقَطَّعةِ.

وبالوصول إلى غرض الرثاء، فإننا لا نجد له أثرًا في مُقَطَّعات ابن زَيْدُونِ، فَقَدْ اسْتَقَلَّتْ بِهِ قِصَائِدُهُ الطَوِيلَةُ مِنْها وَالقَاصِرَةُ. وَرَبَّما يَعُودُ السَّبَبُ فِي ذَلِكَ إِلَى طَبِيعَةِ هَذَا الغِرضِ، فَهُوَ مَدْعَاةٌ لِلتَّأَمُّلِ فِي الوُجُودِ، وَالتَّفَكُّيرِ المَعْمَقِ لِلتَّعبِيرِ عَنِ مِشاعِرِ الحِزْنِ وَخِصالِ المَرْتَبِ، كما أَنَّهُ فِرْصَةٌ لِلنَّظَرِ فِي بِنْيَةِ القَاصِدَةِ لِنَظْمِها وَفَقْ نَمَطِ مَعْيَّنٍ مِنَ التَّنْزِجِ، إِذْ يُفْتَرَضُ أَنْ تُبْنَى المَرْتَبَةُ عَلى أَفكارٍ مُتسلسِلَةٍ تُؤَدِّي الغِرضَ مِنْ قَصيدَةِ الرِّثاءِ، وَمِنْ هَذِهِ الأَفكارِ: التَّعبِيرُ عَنِ الحِزْنِ، وَذِكْرُ مَناقِبِ المَتوفى، وَالدُّعْوَةُ لَهُ، وَالتَّخَلُّصُ أحيانًا إِلَى مَدْحِ خَلِيفَتِهِ- إِنْ وَجَدَ-، وَمَا يَتَخَلَّلُ القَصيدَةَ مِنَ الحِكمةِ أَوْ غَيْرِ ذَلِكَ.

وهكذا نرى أَنَّ الغِزْلَ شَعَلَّ حِزْرًا وَاسعًا مِنْ مُقَطَّعات ابن زَيْدُونِ، وَهَذَا طَبِيعِيٌّ بِالنَّظَرِ إِلَى أَنَّ قِصَتَهُ مَعَ وَآدَةٍ كَانَتْ قِصَةً مَحَوْرِيَّةً فِي حَيَاتِهِ، اسْتَهْلَكَتْ قِسمًا كَبِيرًا مِنْ شِعْرِهِ. وَقَدْ اسْتَطاعَ شِعْرُهُ أَنْ يَسْتَوْعِبَ هَذَا الغِرضَ بِبِراعةٍ، كما اسْتَوْعِبَ أَيْضًا غِرضَ المَدِيحِ، وَلَوْ أَنَّهُ جَاءَ أَقْلٌ مِنَ الغِزْلِ. وَقَدْ اسْتَطاعَ الشَّاعِرُ بِبِراعتِهِ أَنْ يَكْتِفَ التَّجْرِبَةَ الشَّعْرِيَّةَ، وَأَنْ يَقُولَ كُلَّ ما يُريدُ فِي آيَاتٍ قَلِيلَةٍ، كما اسْتَطاعَ إِدراجَ عِناصرِ الطَّبِيعَةِ فِي شِعْرِهِ لِلتَّعبِيرِ عَنِ تَجارِبِ أَكثَرِ عَنَى وَعَمَقًا.

الخصائص الفنية والمعنوية في مقطعات ابن زيدون

الخصائص اللغوية والأسلوبية:

لكلِّ شاعِرٍ طُرُقٌ وَأَساليبٌ فِي اسْتِخدامِ اللُّغَةِ تُمَيِّزُهُ وَتَطْبَعُ شِعْرَهُ بِطِوابعٍ خاصَّةٍ، وَتَتَبَّعُ هَذِهِ الطِّوابعُ فِي شِعْرِ ابن زَيْدُونِ مِنْ شَأْنِهِ أَنْ يَمَكِّنَ الباحِثَ مِنْ تحدييدِ خصائصِ اللُّغَةِ الشِّعرِيَّةِ للشَّاعِرِ، وَعِناصرِ الإبداعِ فِي شِعْرِهِ مِنَ النَّاحِيَتَيْنِ اللُّغَوِيَّةِ وَالأَسلوبِيَّةِ.

أساليب الخبر والإنشاء:

الكلامُ إِما خَبَرٌ أَوْ إنْشاءٌ، فَإِذا كانَ لِنِسيبِهِ خَارجٌ تُطابِقُهُ أَوْ لا تُطابِقُهُ فَهُوَ خَبَرٌ، وَإِلا فَهُوَ إنْشاءٌ. وَيأتي صدقُ الخَبَرِ مِنْ مُطابِقَتِهِ لِلواقِعِ، بَيْنما يَأْتِي كَذِبُهُ مِنْ عَدَمِ مُطابِقَةِ الواقِعِ. وَيَقْصِدُ المُخَبِّرُ بِخَبْرِهِ إِفادةَ المُخاطَبِ إِما بِالْحُكمِ أَوْ بِكونِهِ عَالمًا بِذلكِ الحُكمِ (تَلخِصُ المَفْتاحِ، 2017: 28، 30، 33). وَقَدْ يَخْرُجُ الخَبَرُ عَنِ هَذَا الغِرضِ إِلَى أَغراضٍ أُخْرَى مَتعدِّدَةٍ يَتَقَضِيها السِّياقُ وَتُفْهَمُ مِنْهُ. وَالخَبَرُ قَدْ يَكُونُ اِبْتِدائيًّا أَوْ طَلبيًّا أَوْ إنْكارِيًّا (تَلخِصُ المَفْتاحِ، 2017: 35)، تَبعاً لِوُجُودِ المُؤَكِّداتِ أَوْ عَدَمِ وُجُودِها، وَتَبعاً لِعدديها فِي الجُملةِ. وَقَدْ مَرَّجَ ابنُ زَيْدُونِ فِي مُقَطَّعاتِهِ الخَبَرَ بِالإنْشاءِ فِي مَواضِعَ كَثِيرَةٍ،

ولكنَّ الخبرَ كانَ يطغى حينَ يستلزمُ السياقُ ذلكَ، وقد استخدمهُ مؤكِّداً وغيرَ مؤكِّد. ومن ذلكَ قوله يصفُ جاريةً ضربتُها ولادةً (ابن زَيْدُون، 1994: 51):

وَمَا ضَرَبَتْ عَتْبِي لِدَنْبِ أَنْتَ بِهِ
وَلَكِنَّمَا وِلَادَةٌ تَشْتَهِي ضَرْبِي
فَقَامَتْ تَجْرُ الذَّيْلَ عَائِزَةً بِهِ
وَتَمَسَّحُ طَلَّ الدَّمْعِ بِالْعَنَمِ الرُّطْبِ

فالمقامُ هنا وصفٌ لحادثةٍ وقعتُ أمامَ الشاعرِ، نقلها لنا بالأفعالِ الماضيةِ والمضارِعةِ بشكلٍ تصويريٍّ يجعلها كأنها ماثلةٌ أمامنا، ولم يكنِ الشاعرُ في حاجةٍ إلى المؤكِّداتِ، إذ هو يفترضُ أننا لا نعلمُ شيئاً عن تلكَ الحادثةِ ولن نُكذِّبهُ أو نُشكِّكهُ في كلامه. أما في قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 103):

قالوا تَغَيَّرَ بالسُّلُوبِزِ عَمِهِمْ أَنْ لَيْسَ مِثْلِيُمْ يَعْلَمُوا أَنَّ
وَبِالْمَلَامَةِ قَدْ تَغَيَّرَ فِي الرِّضَى بِالِدُونِ يُعْدِرُوقُ وَأَنَّ
الهُوى
الحُسْنَ أَحْمَرُ

فالشاعرُ هنا في معرضِ الرَّدِّ على الحُسادِ والواشينِ ودحضِ إدعاءاتهم، لذلك نجدُه يحدِّثُ عدداً من مؤكِّداتِ الجملةِ الفعليةِ، مثل (قد)، ومؤكِّداتِ الجملةِ الاسميةِ، مثل (أَنَّ). ولتوكيدِ محبتهِ ودفعِ أيةِ شبهةٍ فيها نجدُه يستخدمُ المؤكِّداتِ بكثرةٍ عندما يصفُ جمالَ محبوبتهِ في مثلِ قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 32):

إِنَّمَا أَنْتَ نَسِيبُ
تَنَلَّقَاهُ الْقُلُوبُ
قَدْ عَلِمْنَا عِلْمَ ظَنِّ
هُوَ لَا شَكَّ مُصِيبُ
أَنَّ سِرَّ الحُسْنِ مِمَّا
أَضْمَرَتْ تِلْكَ الْجُبُوبُ

وكأما استدعى المقامُ التوكيدَ جلبتهِ الشاعرُ، وأكَّدَ المؤكِّدَ لإزالةِ أيِّ شكٍّ، كما في البيتِ التالي الذي يُصورُ فيه مبلغُ أساهُ وحزنيه، حيث استخدمَ (إنَّ) و(قد) للتوكيدِ، لدفعِ أيِّ شكٍّ مُحتمَلٍ في مشاعرِ الشوقِ التي يحملها، ولتبيينِ مقدارِ معاناتِهِ في مُقابلِ قسوةِ المحبوبةِ (ابن زَيْدُون، 1994: 68):

فَدَيْتُكَ إِنِّي قَدْ ذَابَ قَلْبِي
مِنَ الشُّكْرِى إِلَى قَلْبِ جَمَادِ

وقد يأتي الخبرُ في معرضِ النفيِ، فيكرِّرُ الشاعرُ النفيَ لمزيدِ التوكيدِ، كقوله يصفُ ليلةً أنسَ بلحدي جئاتِ إشبيليةِ (ابن زَيْدُون، 1994: 130):

فَحَزْنَا مِنَ اللِّذَاتِ أَطْيَبَ طَيِّبِهَا
وَلَمْ يَغْرُنَا هَمٌّ وَلَا عَاقَ تَكْدِيرُ

أما الإنشاءُ فهو ما لا يصحُّ أن يُوصَفَ قائله بالصدقِ أو بالكذبِ. فإن كان طلبياً استدعى مطلوباً غيرَ حاصلٍ وقتَ الطلبِ (تلخيص المفتاح، 2017: 150). ومن أنواعِ الطلبِ: الاستفهامُ، النداءُ، التَّمَتِّي، الأمرُ والنَّهْيُ. والناظرُ في مُقطَّعاتِ ابن زَيْدُونٍ يلاحظُ طغيانَ الأسلوبِ الإنشائيِّ عليها. وربما نستطيعُ أن نردَّ هذا إلى عاملين:

- الأوَّلُ أنَّ المُقطَّعةَ في الأصلِ شعْرٌ مناسباتٍ، يُعزِّزُ عن فكرةٍ لخطيئةٍ سريعةٍ أو موقفٍ يستدعي إنشاءً قولٍ ما بمناسباتِهِ؛ لذلك يعمدُ فيها الشاعرُ إلى تلخيصِ التجربةِ الشعريةِ وجعلها مؤثرةً قدرَ الإمكانِ، وهذا يحصلُ بالإنشاءِ أكثرَ من حُصوله بالخبرِ.

- والثاني: أنَّ مُقطَّعاتِ ابن زَيْدُونٍ في معظمها غزليَّةٌ، بما يحملُه هذا الغزلُ من صراعاتٍ نفسيةٍ وانفعالاتٍ ومواقفٍ شعوريةٍ صعبةٍ استدعتُ التعبيرَ عنها بأسلوبٍ إنشائيٍّ.

أسلوبُ الاستفهامِ: الاستفهامُ من أنواعِ الطلبِ، وهذا يعني أنَّ المتكلمَ إنما يستفهمُ عمَّا يطلُّبه، أي عمَّا يهمله ويعتبه شأنه، ولا يستفهمُ عادةً عمَّا لا يعنيه أو لا يهمله أمرُه (السكاكي، 1987: 317). وقد كان للاستفهامِ حضورٌ واسعٌ في مُقطَّعاتِ ابن زَيْدُونٍ، واستخدمَ فيها الشاعرُ أدواتٍ متعدِّدةٍ كالمهزة

و(ما) و(هل) و(متى) و(كم) و(من). وهذه الأدوات قد تتولّد منها المعاني المباشرة للاستفهام والمعاني غير المباشرة "بمعونة قرائن الأحوال" (السكاكي، 1987: 314)، فقد يحمل معنى الرجاء والتّمني، كقول الشاعر (ابن زيدون، 1994: 30):

متى أبتك ما بي
يا راحتي وعذابي
متى ينوب لسانِي
في شرحه عن كتابي

فهو لا يسأل عن زمنٍ محدّدٍ بقدر ما يرجو قُرب ذلك الزّمن ليتمكّن من بتّ شكواه وشرح حاله، فهو لم يُعذّر يرى الشرح عن طريق الرّسائل المكتوبة مُجدّيًا، لأنّها لا تُعيّر عن الحال التي هو فيها. وقد يكون الاستفهام استنكاريًا، يُعجّب فيه الشّاعر من جرّاء مخاطبته على الظلم ويستنكرُ تصرّفه تجاهه، كقوله (ابن زيدون، 1994: 33):

أتهجرتني وتغصبتني كتابي
وما في الحقّ عَصبي واجتبابي
أجمّل أن أبيعك مَحض وُدّي
وأنت تسومني سوء العذاب

فهو يستنكرُ الهجران والقسوة، ويستغرب أن يُعامل مُعاملةً سيئةً على الرّغم من أنه لم يصدُر عنه إلا الخُب والمودّة. وهذا الاستخدام للاستفهام الاستنكاري نجده في كثير من مُقطّعات ابن زيدون الغزليّة، في معرض العتاب والشكوى وتصوير عمق المُعاناة. فهو يُعيّر بهذا الاستخدام عن استنكاره لما تفعله به محبوبته من الامتناع عن الوصال وانقطاع الرّضا، ويستغرب فعلها هذا على الرّغم من التّضحيات الجمة والصّعوبات الكثيرة التي واجهها من أجلها. وهذا في قوله (ابن زيدون، 1994: 52):

أسلّب من وصالك ما كُسيث
وأعزل عن رضاك وقد وليث
وكيف وفي سبيل هوك طوعاً
لقيث من المكاره ما لقيث

وقد يخرُج الاستفهام إلى التّعبير عن طول المدّة والتّململ من استمرار الهجر والنُعد. كقوله (ابن زيدون، 1994: 71):

كم ذا أريد ولا أريد
يا سوء ما لقي الفؤاد

وقد يأتي الاستفهام عنده لتقرير حقيقة لا ليس فيها، كقوله واصفاً معاناته في حُبّ ولادة بآته كالفننة المقدّرة التي لم يكن له أن يمتنع حتى لو أراد ذلك، لأنّ الإنسان لا يمكنه دفع القدر (ابن زيدون، 1994: 101):

ما كان حُبك إلا فننة فدرت
هل يستطيع الفتى أن يدفع القدر

وكما يتّضح في الأمثلة السابقة، يسطّل الاستفهام بوظائف مختلفة عن وظيفته الأصليّة المباشرة المتمثّلة بالسؤال عن أمرٍ ما يجهله السائل. فالاستفهام قد يخرُج عن غرضه الأصليّ في الشّعر كثيرًا، ليؤدّي دلالاتٍ غير مباشرة كالتعجب والاستنكار والتّمني والتّقرير وغير ذلك من المعاني التي تنسجم والتّجربة الشعوريّة للشاعر. وقد استطاع ابن زيدون توظيف الاستفهام غير المباشر في مُقطّعاته ليعيّر عن دلالاتٍ أكثر عمقًا تلخّص معاناته في الحبّ وطبيعة هذه التجربة وأثرها في حياته.

ب- أسلوب النداء: للنداء أدوات تُستخدم لنداء البعيد والقريب، فتكون (يا) و(أيا) و(هيا) لنداء البعيد، و(أي) والهمزة لنداء القريب. وفي مُقطّعات ابن زيدون مواضع كثيرة للنداء، فإذا أراد أن يصف محبوبته ويُعير لها عن عميق حُبّه، شبّهها بالقمر الطالع من المغرب وخاطبها قائلاً (ابن زيدون، 1994: 31):

قَد ضَاقَ بِي فِي حُبِّكَ الْمَذْهَبُ

يَا قَمْرًا مَطْلَعُهُ الْمَغْرِبُ

لقد عانى الشاعرُ من بُعده عن هذه المحبوبةِ وجفائها، لذلك وجدناه يُكرِّزُ نداءها في أكثرَ من موضعٍ، مُستخدمًا أداة النداءِ (يا) التي تُدُلُّ على البعيد، كقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 32):

حَاضِرًا حِينَ يَغِيبُ

يَا قَرِيبًا حِينَ يَتَأَى

وقد يُناديها بِالْفَاطِطِ تُعَبِّرُ تَعْبِيرًا مُبَاشِرًا عَمَّا فَعَلَتْهُ بِهِ مِنْ هَجْرٍ وَصُدُودٍ، وَيَحْمَلُ هَذَا النَّوْعُ مِنَ النَّدَائِ عِتَابًا وَلَوْ مَا وَاضَحًا، وَفِيهِ اسْتَدْحَمَ الشَّاعِرُ أَيْضًا أَدَاةَ النَّدَائِ لِلْبَعِيدِ، لِأَنَّ مَنْ يُخَاطَبُهَا بَعِيدَةً عَنْهُ حَقِيقَةً. كقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 70):

الصَّبْرَ عَنكَ فَلَا أَفَادُ!

يَا هَاجِرِي كَمْ اسْتَفِيدُ

وقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 74):

وواصلًا حبلَ صَدَيِ

يَا قاطعًا حبلَ وُدِّي

ويُتَكَرَّرُ النَّدَاءُ فِي مَعْرُضِ الْمَدِيحِ أَيْضًا بِاسْتِخْدَامِ أَدَاةِ النَّدَائِ (يا)، كقوله في المُعْتَمِدِ (ابن زَيْدُون، 1994: 100):

وهادمًا كلَّ وَجْدٍ

يَا بَانِيًا كُلَّ مَجْدٍ

وأكثرُ ما وَرَدَ النَّدَاءُ فِي مَقْطَعَاتِ ابْنِ زَيْدُونِ بِاسْتِخْدَامِ الْأَدَاةِ (يا)، وَوَرَدَ مُقْتَرِنًا بِ (أيها) قَلِيلًا، لِخِطَابِ مَا لَا يَعْقُلُ، أَوْ لِلْحَوَارِ الدَّاخِلِيِّ مَعَ الدَّاتِ، كقوله مُخَاطِبًا نَفْسَهُ (ابن زَيْدُون، 1994: 51، 224):

فَمَا لِقَلْبِي عَنْهُ مِنْ مَذْهَبِ

أَيُّهَا النَّفْسُ إِلَيْهِ اذْهَبِي

وَوَرَدَ النَّدَاءُ بِأَسْلُوبٍ آخَرَ تَقْتَرِنُ فِيهِ أَدَاةَ النَّدَائِ (يا) بِالْأَسْمِ الْمَوْصُولِ (مَنْ) حَيْثُ قَامَ الشَّاعِرُ بِاتِّبَاعِهَا بِفِعْلِ مَاضٍ تَارَةً وَمُضَارِعٍ تَارَةً أُخْرَى، لِضَيْفِي حَيَوِيَّةٍ عَلَى الْجُمْلَةِ، وَلِيَزِيدَ مِنْ دَقِّقِهَا الشَّعُورِيَّ، كَمَا فِي قَوْلِهِ (ابن زَيْدُون، 1994: 273):

يَا مَنْ يُصِحُّ بِمُقْلَنِيهِ وَيُسَقِّمُ

سَأَجِبُ أَعْدَائِي لِأَنَّكَ مِنْهُمْ

فَالْحُسْنُ بَيْنَهُمَا مُضِيٌّ مُظْلِمٌ

يَا مَنْ تَأَلَّفَ لَيْلُهُ وَنَهَارُهُ

ج- أَسْلُوبُ الْأَمْرِ: أَمَّا أَسْلُوبُ الْأَمْرِ فَإِنَّهُ يَرُدُّ فِي مَوَاضِعَ مُتَفَرِّقَةٍ مِنْ مَقْطَعَاتِ ابْنِ زَيْدُونِ. وَقَدْ يَأْتِي مُبَاشِرًا كَمَا فِي قَوْلِهِ طَالِبًا الْعَفْوَ مِنَ الْمُخَاطَبِ (ابن زَيْدُون، 1994: 31):

صَدَّقْتَ، فَاصْفَحْ أَيُّهَا الْمُدْنِبُ

الزَّمَنِي الذَّنْبَ الَّذِي جَنَّتَهُ

وقد يأتي فعلُ الأمرِ جوابًا للشَّرْطِ أَوْ الْقَسَمِ، كقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 71):

أَنْ سَيَتَلَوُّهُ سِرْوَرٌ بِعَدِ

وَلَيْنُ سَاءَ لِكِ يَوْمٍ، فاعلمي

وقد يَحْتَدُّ الشَّاعِرُ مجموعةً من أفعال الأمر في بيتٍ واحد، وهو بهذا يُوجِزُ معاني متعدِّدة في عباراتٍ قصيرةٍ (مُكوَّنةٍ من فعلٍ أمرٍ وجوابه)، كقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 163):

تِهَ أَحْتَمِلْ وَاسْتَطَلْ أَصْبِرْ وَعِرَّ أَهْنُ
وَوَلِّ أَقْبِلْ وَقُلْ أَسْمَعْ وَمُرْ أَطْعِ

وكَمَا يَبْضُحُ مِنَ الْأَمْثَلَةِ السَّابِقَةِ، فَإِنَّ ابْنَ زَيْدُونَ يَعْتَمِدُ عَلَى فِعْلِ الْأَمْرِ فِي السِّيَاقَاتِ الَّتِي تَسْتَدْعِي ذَلِكَ، وَيَلْجَأُ إِلَى تَكثِيفِ الْمَعَانِي أَحْيَاً بِاسْتِخْدَامِهِ لِلأَمْرِ فَالْمَضَارِعِ جَوَابًا لِلطَّلَبِ، لِأَنَّ هَذَا النُّوعَ مِنَ التَّرَاكِيْبِ قَادِرٌ عَلَى حَمْلِ الْمَعَانِي الْكَثِيرَةِ فِي أَقَلِّ عَدَدٍ مِنَ الْمَفْرَدَاتِ. فِي الْبَيْتِ السَّابِقِ تَتَلَخَّصُ عَلَى لِسَانِ الشَّاعِرِ الْمَعَانِي الثَّلَاثِيَّةُ: تَكْبُرُ عَلَيَّ وَتَمَادَى فِي زُهُوكِ وَشَعُورِكَ بِالْعِرَّةِ وَالتَّفُوقِ، تَجِدْنِي مُحْتَمِلًا صَابِرًا وَمُنْضَائِلًا فِي حَضْرَتِكَ. ابْتَعُدْ عَنِّي وَتَجَنَّبْ لِقَائِي، تَجِدْنِي مُقْبِلًا عَلَيْكَ غَيْرَ مُفَارِقٍ. تَحَدَّثْ وَأْمُرْ، تَجِدْنِي سَامِعًا لَكَ وَطَوَّعَ أَمْرَكَ.

د- أَسْلُوبُ النَّهْيِ: النَّهْيُ طَلَبُ الْكَفِّ عَنِ فِعْلِ مَا، وَهُوَ "كَالْأَمْرِ فِي الْإِسْتِعْلَاءِ (الْقَرْوِينِي، 2017: 172). وَقَدْ جَاءَ بِهِ الشَّاعِرُ لِنَهْيِ الْمُخَاطَبِ عَنِ فِعْلِ شَيْءٍ مَا أَوْ الظَّنِّ بِشَيْءٍ مَا، كَقَوْلِهِ مُخَاطَبًا الْمُعْتَمِدَ (ابن زَيْدُون، 1994: 29):

فَلَا تَحْسَبُوا أَنِّي تَبَدَّلْتُ غَيْرَكُمْ
وَلَا أَنَّ قَلْبِي مِنْ هَوَاكَ يَتَوَبُّ

فَالشَّاعِرُ فِي هَذَا الْبَيْتِ يَرِيدُ مِنَ الْمُعْتَمِدِ أَلَّا يَظُنَّ بِأَنَّهُ أَنْزَلَ مَحَبَّةَ غَيْرِهِ عَلَى مَحَبَّتِهِ أَوْ أَنَّهُ تَوَقَّفَ عَنِ الْإِخْلَاصِ لِلأَمِيرِ. وَفِي مَوْضِعٍ آخَرَ اسْتَخْدَمَ الشَّاعِرُ النَّهْيَ فِي مَقَامِ الْعِتَابِ وَالِاسْتِعْطَافِ، كَقَوْلِهِ مُخَاطَبًا أَبَا الْوَلِيدِ بِنِ جَهْوَرَ (ابن زَيْدُون، 1994: 105):

بَنَيْتَ فَلَا تَهْدِمِ وَرَشْتَ فَلَا تَبْرِ
وَأَمْرَضْتَ حُسَادِي وَحَاشَاكَ أَنْ تُبْرِي

وَفِي هَذَا الْمَثَالِ يُمَكِّنُ تَتَبُّعَ مَعَانِي الْإِسْتِعْطَافِ مَعَ شَيْءٍ مِنَ الْمَدِيحِ فِي أَسْلُوبِ النَّهْيِ: فَالشَّاعِرُ يَطْلُبُ مِنَ الْأَمِيرِ أَلَّا يَبْنُتَ غَرَى الْمَحَبَّةِ الَّتِي سَبَقَ أَنْ تَوَقَّفَتْ بَيْنَهُمَا، وَأَلَّا يَمْتَنِعَ عَنِ أَنْ يَكُونَ حَصْنًا مَنِيعًا لِلشَّاعِرِ فِي وَجْهِ حُسَادِهِ.

ه- أَسْلُوبُ التَّمَنِّيِّ: الْفِعْلُ الْمَوْضُوعُ لِلتَّمَنِّيِّ فِي الْأَصْلِ هُوَ (لَيْتَ)، وَقَدْ يُتَمَنَّى بِاسْتِخْدَامِ (هَلْ) وَ(لَوْ)، وَقَدْ يُتَمَنَّى بِاسْتِخْدَامِ (لَعَلَّ) (الْقَرْوِينِي، 2017: 150-152). وَالمَلَاخِظُ أَنَّ أَسْلُوبَ التَّمَنِّيِّ فِي مَقْطَعَاتِ ابْنِ زَيْدُونَ ارْتَبَطَ بِمَوْضُوعِ الْغَزْلِ بِكَثْرَةٍ، إِذْ نَجَدُهُ يَتَمَنَّى عَوْدَةَ الزَّمَنِ إِلَى مَاضِيٍّ جَمِيلٍ سَعِيدٍ كَانَتْ مَرْتَاخًا فِيهِ، فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون، 1994: 3451):

أَذْكُرْتَنِي سَالِفَ الْعَيْشِ الَّذِي طَابَا
يَا لَيْتَ غَائِبَ ذَلِكَ الْعَهْدِ قَدْ أَبَا

وَهُوَ يَتَمَنَّى أَنْ تُنَاحَ لَهُ فِرْصَةٌ لِقَاءِ الْمَحْبُوبَةِ مُنْفَرِدًا لِيُبَيِّنَ شِكْوَاهُ مِنَ الشُّوقِ، وَهُوَ يَسْتَعِدُّ هُنَا تَعْبِيرًا تَقْلِيدِيًّا فِي التَّمَنِّيِّ، مُتَمَثِّلًا بِعِبَارَةِ (يَا لَيْتَ شِعْرِي)، فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون، 1994: 69):

يَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أَصَادِفُ خَلْوَةً
لَدَيْكَ فَأَسْكَو بَعْضَ مَا أَنَا وَاجِدُ

وَهُوَ يَكْتَفِي مِنَ مَحْبُوبِيَّتِهِ بِالِإِشَارَةِ وَاللَّحْظَةِ السَّانِحَةِ أَوْ اللَّقَاءِ الْقَصِيرِ بِالمُصَادَفَةِ، وَيَتَمَنَّى لَوْ حَالَفَهُ الْحَظُّ فِي ذَلِكَ، فَيَقُولُ (ابن زَيْدُون، 1994: 306):

لَيْتَ حَظِّي إِشَارَةً
مِنْكَ أَوْ لِحْظَةً عَنِّي

وَقَدْ يَعْبَسُ أَمْنِيَّتَهُ فَيَتَمَنَّى عَكْسَ مَا كَانَ قَدْ تَمَنَّى مِنْ قَبْلُ، عِنْدَمَا يُحَاصِرُهُ الْبَاسُ، وَيُعَانِي مِنَ قَسْوَةِ الْمَحْبُوبَةِ، وَفِي ذَلِكَ يَقُولُ (ابن زَيْدُون، 1994: 312):

كُنْتُ الْمُنَى فَأَذُقْتَنِي غُصَصَ الْأَذَى
يَا لَيْتَنِي مَا فَهَيْتُ فَيْكَ بِلَيْتِنِي

وقد يَتَمَنَّى الشاعرُ باستخدامَ أداةٍ أخرى غير (أليّت)، كما هو الحال في استخدامِهِ للأداة (لو) في قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 73):

لو استَطَعْتُ إذا ما كُنْتُ غائِبَةً
غَضَضْتُ طَرْفِي فَلَمْ أَنْظُرْ إلى أَحَدٍ

فَكَانَ لِسَانَ حَالِهِ يَقُولُ: لَيْتَنِي استَطَعْتُ أَنْ أَمْتَنَعَ عن رُؤْيَةِ النَّاسِ من حَوْلِي في وقتِ غِيَابِكِ، فَكَأَنَّهُ يَتَمَنَّى ألا يَرى أَحَدًا في غِيَابِهَا، لِأَنَّهَا الوَحِيدَةُ الَّتِي تَسْتَحِقُّ أَنْ يَنْظُرَ إليها. وفي هذا المعنى مُبَالِغَةٌ واضحةٌ تُعَكِّسُ عُمُقَ المشاعرِ الَّتِي يُكَيِّفُهَا الشاعرُ لمحَبوبَتِهِ.

و- **أسلوبُ الشَّرْطِ:** من الأساليبِ المميّزة لدى ابن زَيْدُون في مُقَطَّعاتِهِ استخدامُهُ أسلوبِ الشَّرْطِ. وقد نَوَّعَ الشاعرُ في أدواتِ الشَّرْطِ الَّتِي استَخدمَهَا، لَكِنَّ الشَّرْطَ باستخدامِ الأداة (إن) جاءَ في المرتبةِ الأولى، ثُمَّ تَلَّيْهَا الأداة (لو) فالأداتان (إذا) و(ولو). ومن أمثلةِ الشَّرْطِ باستخدامِ (إن) قوله رابطاً الوفاءَ بِمَحْضِ النَّصْحِ (ابن زَيْدُون، 1994: 99):

إن لم يَدِنْ بنصيحَةٍ
تُرْضِيكَ فهو من اليهودِ

وقد يَتَكَرَّرُ الشَّرْطُ ب (إن) في البيتِ الواحدِ، فيَمْنَحُ المعنى توكيداً والعبارةَ جمالاً والموسيقى حُسْنًا ورونقًا، كقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 103):

إن غيبتَ لم ألقِ إنساناً يُؤَيِّسُنِي
وإن حَضَرْتَ فَكُلُّ الناسِ قَدْ حَضَرَنا

فالشاعرُ يربطُ حضورَ مُحاطِبِهِ بمعاني الأُنسِ والألفةِ، وَيَرى أَنَّ حضورَهُ يُغْنِيهِ عن سائرِ الناسِ، في حين أَنَّ غِيَابَهُ لا يُمَكِّنُ لأَحَدٍ أَنْ يُعَوِّضَهُ. وقد يَقْتَرِنُ الشَّرْطُ بالقسمِ إرادةً لتقويةِ المعنى المقصودِ، حيثُ يُوكِّدُ الشاعرُ أَنَّ سماعَهُ لخبرٍ من المحبوبِ يَكْفِيهِ إن تَعَدَّرَتْ رُؤْيَتُهُ، فيقولُ في ذلك (ابن زَيْدُون، 1994: 104):

لئن فاتتني منك حظُّ النَّظْرِ
لأكتفِينَن بِسَمَاعِ الخَبْرِ

ومن ذلك أيضاً قوله مع النَّصْرِيحِ بالقسمِ أولاً (ابن زَيْدُون، 1994: 29):

لعمري، لئن قَلَّتِ إليك رسائلي
لأنتَ الذي نَفْسِي عَلَيْكَ تَدُوبُ

ولئن جاءَ الشَّرْطُ بأدواتِهِ المختلفةِ منفردةً في بعضِ المُقَطَّعاتِ، فإنَّنا نجدُ في مُقَطَّعاتٍ أخرى استخداماً متعديداً للشَّرْطِ في المُقَطَّعةِ الواحدةِ على قِصَرِها، ولا بُدَّ أَنَّ هذا الاستخدامَ المُكثَّفَ للشَّرْطِ يحملُ دلالاتٍ عميقةً تُؤَكِّدُ مقاصدَ الشاعرِ وتُوضِّحُ مشاعره بصورةٍ أكبر، كما هو الحالُ في هذه المُقَطَّعةِ الَّتِي تحتوي على أربعةِ أدواتٍ شَرْطِيَّةٍ (لو، إذا، لو، إن) على الترتيبِ (ابن زَيْدُون، 1994: 163):

بيني وبينك ما لو شئتَ لم يَضِعْ
سيرٌ إذا ذاعتِ الأسرارُ لم يَذِعْ

يا بايعاً حظَّهُ مِنِّي وَلَوْ بُذِلَتْ
لي الحياةُ بِحَظِّي مِنْهُ لم أبيعْ

يكفيكَ أَنَّكَ إن حَمَلْتَ قَلْبِي ما
لم تَسْتَطِعْ قُلُوبَ الناسِ يَسْتَطِعْ

يحتوي كلُّ بيتٍ من الأبياتِ الثلاثةِ السابقةِ على أسلوبِ شَرْطِيٍّ واحدٍ أو أكثر. فالشاعرُ يَرى أَنَّ الرِّابِطَ بينَهُ وبين مَنْ يُحِبُّهُ ما كانَ لِيَضِيعَ، وما كانَ سرُّهُما لِيَفْسُدَ لو أَنَّ ذلكَ المحبوبُ كانَ مُهْتَمًّا بالحفاظِ عليه. والشاعرُ باقٍ على عهدِ المحبَّةِ ما حَيَّي حَتَّى لو تَنَكَّرَ المحبوبُ لذلكَ العهدِ وتَخَلَّى عنه. والشاعرُ قادرٌ على تحمُّلِ صنوفِ العذابِ الَّتِي لا يَحْتَمِلُها إنسانٌ آخرٌ من أجلِ مَنْ يُحِبُّ. وكما هو ملاحظُ أدنى الشَّرْطِ في هذه الأبياتِ وظيفَةٌ دلاليةٌ مُهمَّةٌ، إذ أكسَبَ المعاني عُمُقًا وتكثيفًا، ووقَّعَ التَّرابطَ بينها والانسجامَ لخدمةِ السياقِ العامِّ الذي يَتَحَدَّثُ ضمَنهُ الشاعرُ.

الظواهر البديعية في المقتطعات:

البديع علم يُعرّف به وجوه تحسين الكلام بعد مراعاة المطابقة ووضوح الدلالة. والمحسّنات البديعية منها ما هو لفظي ومنها ما هو معنوي (تلخيص المفتاح، 2017: 342). والبديع علم وضعه عبد الله بن المعتز العباسي (ت. 274 هـ)، وزاد عليه فُدامه بن جعفر، ومن ثم ألف فيه كثيرون كابن رَشِيْق القُبرَواني، أبي هلال العسكري، ابن ججّة الحَمَوِيّ وصفِي الدّين الجَلِيّ وغيرهم، وازدادت مع هذه التآليف أنواع البديع وتفرّعت وتعدّدت إلى أن نُظِمَت القصائد المُسمّاة (البديعيات) لتضمينها أصول هذا العلم وفروعه. (الهاسمي، 2014: 262).

أ- المطابقة أو (الطباق) أو (التضاد): وهذا المحسّن البديعي يعني الجمع بين المتضادين، أي بين معنيين مُتقابلين في الجملة، ويكون بلفظين من نوع اسمين أو فعلين أو حرفين أو من نوعين مُختلفين، وهو نوعان: طباق إيجاب وطاق سلب (تلخيص المفتاح، 2017: 343-345). ويبدو أن ابن زَيْدُون كَانَ مُولِعًا بهذا اللون البديعي حتى لا تكاد تخلو منه مُقطّعة من مُقطّعاته، والأمثلة على ذلك كثيرة، لذلك سنستعرض منها بعض النماذج المُختارة، كقوله (ابن زَيْدُون، 1994: 54):

أجدُّ، وَمَنْ أَهْوَاهُ، فِي الْحُبِّ، عَابِثٌ
وَأُوفِي لَهُ بِالْعَهْدِ، إِذْ هُوَ نَاكِثٌ

فقد طبّق في هذا البيت بين (أجدُّ) و(عابث)، ثم بين (أوفي) و(ناكث). ومن استخداماته الجميلة للطباق على الرّغم من بساطة المعاني، قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 276):

سِرِّي وَجَهْرِي أَنَّنِي هَائِمٌ
قَامَ بِكَ الْغُذْرُ فَلَا لَائِمٌ
عُدْتُ إِلَى الْوَصْلِ كَمَا أَشْتَهِي
فَالْهَجْرُ بَاكِ وَالرَّضَى بِاسْمِي

طابق بين (سري) و(جهري)، ثم (الغدر) و(لايم)، ثم بين (الهجر) و(الرضى)، وبين (باك) و(باسم). وواضح ما تعكسه هذه الطباقات من نمط موسيقي مؤثّر وما تُكسبُه للمعاني من توضيح وتوكيد.

ب- المُقابِلة: وهي تعني "أن يُؤنَى بِمَعْنِيَيْنِ مُتَوَافِقَيْنِ أَوْ أَكْثَرَ، ثُمَّ بِمَا يُقَابِلُ ذَلِكَ عَلَى التَّرْتِيبِ" (تلخيص المفتاح، 2017: 346). أي إن المُقابِلة تقع في التراكيب والجمل لا في المفردات وحدها وإلا عادت طباقاً. ومن استعمالات المُقابِلة عند ابن زَيْدُون قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 32):

يا قريبا، حين يَنُأى
حاضراً، حين يَغِيبُ

حيث قابل بين (قرباً... ينأى) و (حاضراً... يغيب)، ولا بد من الإشارة إلى أن البيت يحتوي على طباق أيضاً في شطريه كليهما، إذا طابق بين (قرباً وبنأى) ثم (حاضراً ويغيب). وقد أكسبت المُقابِلة والطباق الداخلي في البيت الجملة طابعا مميّزا على مستوى الموسيقى والمعنى. ومن مقابلاته الجميلة أيضاً قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 103):

إن غبت لم ألق إنساناً يُؤسني
وإن حَضَرْتُ فَكُلُّ النَّاسِ قَدْ حَضَرَ

جاءت المُقابِلة في هذا البيت بين (غبت... لم ألق إنساناً) و (حَضَرْتُ... كلُّ الناس قد حَضَرَ)، أي بين الغياب وعدم وجود أي إنسان من جهة، والحضور ووجود الناس جميعاً من جهة أخرى. ولا تقتصر أهمية المُقابِلة على التتبع والتلوين في الجانب الموسيقي بل إنها تجعل المعاني أكثر تأثيراً في المُتلقي، من خلال الصُورة الصِدِّيَّة التي تُشكّلها، إذ لا بد من أن ترتسم عند القراءة صورة معيّنة في ذهن المُتلقي قائمة على التّقابل في المعاني، حيث تقوم التّنائيات الصِدِّيَّة بتوضيح المعنى العام المقصود وتوكيده وإخراجه في صورة مؤثّرة.

ج- حَسُنُ النَّقْسِيم: ومن ظواهر البديع المُميّزة في مُقطّعات ابن زَيْدُون (حَسُنُ النَّقْسِيم)، وهو ملمحٌ بديعيٌّ طالما أعجب القدماء والمُحدّثين من النقاد، يقوم على تقسيم البيت الشعري إلى وحداتٍ موسيقيّةٍ مُتساوية، بحيث يُحدثُ إطباقاً للآذن وقوة تأثير في المُتلقي. ومثاله قول الشاعر (ابن زَيْدُون، 1994: 177):

أنت المُسَيَّبُ للؤلؤغ ومُنِيرُ كامنَةِ الدُّمُوغ

البدُرُ في سُحْبِ البُرُوغِ، د، اللَّيْثُ في أَبَدِ الدُّرُوغِ

ومثاله أيضا قوله (ابن زيدون، 1994: 104):

وَلَا اتَّخَطَى التِّمَّاسَ المُنَى وَلَا اتَّعَدَى لِخِتَالِاسِ النَّظَرِ

أصوتك من لَحَظَاتِ الظُّنُونِ وَأُعلِيكَ عَن خَطَرَاتِ الفِكرِ

ومن أجمل ما جاء في مُقَطَّعَاتِهِ من حُسْنِ التَّقْسِيمِ، ذلك النَّوْغُ المُعْتَمِدُ على أفعالِ الأمرِ وجوابها كقوله (ابن زيدون، 1994: 163):

تِهَ أَحْتَمِلُ وَاسْتَطَلُّ أَصْبِرُ وَعِرَّ أَهْنُ وَوَلَّ أَقْبِلُ وَقُلَّ أَسْمَعُ وَمُرَّ أَطْعِ

ومن جميل تقسيمه أيضا قوله (ابن زيدون، 1994: 30):

فَلَا يُطِيبُ طَعَامِي وَلَا يَسُوغُ شَرَابِي

يَا فِتْنَةَ المُتَقَرِّي وَحُجَّةَ المُتَنَصِّبِي

د- الجِنَاسُ: والجِنَاسُ أيضا كَانَ لَهُ حُضُورُهُ الواسِعُ في مُقَطَّعَاتِ ابنِ زَيْدُونِ، وكَمَا أُولِعَ الشَّاعِرُ بِالطَّبَاقِ فَقَدِ أُولِعَ بِالجِنَاسِ، فَاسْتَخْدَمَهُ تَامًا وَنَاقِصًا في مَوَاضِعَ كَثِيرَةٍ. وَمِنَ ذَلِكَ مَا جَاءَ بَيْنَ لَفْظِي (رُوح) وَ(رَاح) فِي قَوْلِهِ (ابن زيدون، 1994: 100):

فَهَبْ لَهُ رُوحَ رَاحِ يَنْطِقُ بِأَحْفَلِ حَمْدِ

وأكثر ما يُصادفنا من أنواع الجِنَاسِ في المُقَطَّعَاتِ ذَلِكَ النَّوْغُ النَّاتِجُ عَنِ الِاشْتِقَاقِ، وَأَمثَلُهُ كَثِيرَةٌ تَغْلُبُ عَلَى الأنواعِ الأخرى. وَمِنْهَا قَوْلُهُ (ابن زيدون، 1994: 73):

لَمَّا اتَّصَلْتَ إِتْصَالَ الجَلْبِ بِالكَبِدِ ثَمَّ امْتَرَجْتَ امْتِرَاجَ الرُّوحِ بِالجَسَدِ

فالشَّاعِرُ فِي هَذَا البَيْتِ جَانَسَ بَيْنَ الفِعْلِ (اتَّصَلْتَ) وَمَصْدَرِهِ (إِتْصَالَ)، ثُمَّ بَيْنَ (امْتَرَجْتَ) وَمَصْدَرِهِ (امْتِرَاجِ). وَمِمَّا يَدُلُّ عَلَى بَرَاعَةِ ابنِ زَيْدُونِ فِي هَذَا الفَنِّ وَوَلِعِهِ بِهِ، قَدْرَتُهُ عَلَى المُجَانَسَةِ بَيْنَ ثَلَاثِ مَفْرَدَاتٍ أَوْ أَرْبَعٍ فِي بَيْتٍ وَاحِدٍ، مَعَ وَجُودِ مَفْرَدَتَيْنِ أُخْرَيَيْنِ فِي الأَصْلِ فِي البَيْتِ ذَاتَهُ بَيْنَهُمَا جِنَاسٌ، أَوْ بَيْنَهُمَا جِنَاسٌ وَطَبَاقٌ، وَهَذِهِ بَلَا شَكٍّ بَرَاعَةٌ لَافْتَةٌ. كقَوْلِهِ (ابن زيدون، 1994: 313):

عَهْدِي كَعَهْدِكَ مَا الدُّنْيَا تُغَيِّرُهُ وَإِنْ تَغَيَّرَ مِنْكَ العَهْدُ أَلْوَانَا

حَسُنْتَ خُلُقًا فَأَحْسِنَ لَا تَسُوْ خُلُقًا مَا خَيْرُ ذِي الحُسْنِ إِنْ لَمْ يُؤَلِّ إِحْسَانَا

ولننظرُ إلى الألفاظِ (عَهْدِي- كَعَهْدِكَ- العَهْدُ)، والألفاظِ (حَسُنْتَ- فَأَحْسِنَ- الحُسْنُ- إِحْسَانًا)، ثُمَّ اللَّفْظَيْنِ (تَغَيَّرُهُ- تَغَيَّرَ)، وَاللَّفْظَيْنِ (خُلُقًا- خُلُقًا). فهِذَا الحَشْدُ الكَثِيفُ للجِنَاسِ بِالإِضَافَةِ إِلَى الطَّبَاقِ بَيْنَ (خُلُقًا- خُلُقًا)؛ أَضْفَى عَلَى الأبياتِ رَفَقَةً وَعُدُوبَةً وَسَلَاسَةً، بِسَبَبِ مَا أَعْطَاهَا مِنْ نَعَمِ مَوْسِيقِيٍّ مَمِيزٍ.

ه- التَّنْصِيعُ: التَّنْصِيعُ مِنَ الأنواعِ النَّفْثِيَّةِ الدَّاخِلِيَّةِ، وَهُوَ تَوَافُقُ مَوْسِيقِيٍّ بَيْنَ التَّنْفِيعِ الأَخِيرَةِ مِنَ الشَّطْرِ الأَوَّلِ وَالتَّنْفِيعِ الأَخِيرَةِ مِنَ الشَّطْرِ الثَّانِيِ مَعَ

تطابق الحرف الأخير في كلا الكلمتين، وأكثر ما يأتي التصريح في البيت الأول من القصيدة، لكنه قد يأتي في غير المطالع أيضاً. وعلى الرغم من قصر المقطعات مقارنةً بالقصيدة التقليدية، فقد استخدم الشاعر التصريح في كثير منها، مُدليلاً على أن هذا الملمح البديعي لا يُشترط فيه طول القصيدة، ولو أنه غالباً ما يرد في طول القصائد. فقد نجد التصريح في أقصر المقطعات، ومنها هذه الثلاثية التي يقول في مطلعها (ابن زيدون، 1994: 31):

يا قمرأ مطلعاً المغرب
قد ضاق بي في خُبك المذهب

وكذلك قوله في مطلع ثلاثية أخرى (ابن زيدون، 1994: 51):

أيتها النفس إليه اذهبي
فما لقلبي عنه من مذهب

وقد يرد التصريح في مقطعة قصيرة جداً مكونة من بيتين فحسب، كقوله (ابن زيدون، 1994: 103):

يا من عدوت به في الناس مشهوراً
قلبي عليك يُقاسي الهَمَّ والفكراً

3-1- التكرار: التكرار ملمحٌ بديعيٌّ مهمٌّ أيضاً، وهو من الخصائص الأسلوبية التي اعتمد عليها ابن زيدون في بعض المواضع من مقطعاته، ولعل من أهم أسباب التكرار التوكيد، وقد يقع التكرار في المفردات أو في الجمل، ومن أمثلته في المفردات قول الشاعر (ابن زيدون، 1994: 73):

يا قاطعاً حبلٌ وُدِي
وإصلاً حبلٌ صَدِي
لو كان عندك مني
مثل الذي منك عندي
ألبتْ بعدي مثلي
وَبتْ مثلك بعدي

فقد كرر الشاعر لفظي (حبل) و(بعدي)، بالإضافة إلى التكرار الناتج من الجناس، وقد أكتسب هذا التكرار البيت نغماً موسيقياً مميزاً.

وقد يكرر الشاعر جُملاً كاملةً، كقوله في إحدى مقطعاته (ابن زيدون، 1994: 104):

أحاذرُ أن تنظني الوشاة
وقد يُستندامُ الهوى بالحدَر

وقوله في أخرى، مكرراً الشطر الثاني من البيت تكراراً كاملاً (ابن زيدون، 1994: 104):

وأحذرُ من لحظات الرقيب
وقد يُستندامُ الهوى بالحدَر

وهكذا نرى أن ابن زيدون كان ينظم شعره بعناية فائقة وذائقة أدبية فريدة، مهتماً بأسلوبه ومظاهره البديعية، وكأنه يرسم لوحةً فنية، يعتني بكل أجزائها ويُدقق في كل تفصيلاتها. وحتى لو كانت المقطعة نتيجة موقف معين أو مناسبة عاجلةٍ مخصوصة؛ فإن موهبة الشاعر الفذة تأتي بهذه الخطرة السريعة في أبهى حلّة من اللفظ وفي أجمل سبكٍ وأحكم بناءٍ وأعمق معنى، وهذه البراعة لا تُوفّر لكل شاعر، بل يُلزمها موهبة متميزة ومعرفة بمواطن الجمال في الشعر وثقافة واسعة وإحساسٌ مرهف، وهو ما كان ابن زيدون على حظٍ وافٍ منه بشهادة كثيرين من مؤرخي الأدب العربي قديمهم وحديثهم.

الصورة البيانية في مقطعات ابن زيدون:

تعد الصورة عنصرًا بارزًا في الشعر لا يمكن للشاعر الاستغناء عنها؛ لأنّ الشعر لغة العاطفة والخيال المُجنّح، والصورة عمادها الخيال للتأثير في المتلقي فكراً وشعوراً. وحتى لو تناول الشاعر موضوعات واقعية، فإن طريقة تناوله لها لا بد أن تتميز وتختلف عن طريقة النثر. فإلى جانب خصوصية الموسيقى تميّز اللغة الشعرية بعنصر التصوير بصورة أساسية. وقد احتوت مقطعات ابن زيدون على صورٍ بيانيةٍ متعدّدة أهمها التشبيهات

والاستعارات، مُدِلَّةٌ على جانبٍ واضحٍ من موهبته الشعريّة الفريدة وخياله الوثّاب.

ومن تشبيهاته المُعتمِدة على العناصر السّمِيَّة والحَرَكيَّة والدّوقِيَّة، قوله (ابن زيّدون، 1994: 95):

كَم لِرِيحِ الْغَرْبِ مِنْ عَرَفِ نَدِيٍّ كَالشَّرَابِ الْعَذْبِ فِي نَفْسِ الصِّدِّيِّ
أَصْبَحْتَ دَوْلَتُهُ فِي عَصْرِنَا كَفَرْنِي عَادَ فِي سَيْفِ صَدِّيِّ

فهو يشبّه الرّيح الطّيبة التي هبّت من تلقاءٍ ممدوحه عبّاد، بالشراب العذب الذي يترك أثرًا في نفس الطّمان لتسوّفه وحاجته إليه. ثمّ يُشبّه الدولة التي ازدهرت في عهد عبّاد على الرّغم من وجودها في زمنٍ صعبٍ- زمنٍ فتنٍ وحروبٍ- بالسيف الذي عاد إليه صفاؤه وبريقه بعدما كان يعلوه الصّدأ، وهذه صورةٌ بصريّةٌ حركيّةٌ مُستمدّةٌ من بيئة الحرب ومُفعمّةٌ بالحركة. وفي مشهدٍ وداعٍ يُصوّرُ العيون التي جرّث فيها الدّموعُ الخمرُ فيشبّهها بالجروح النَّازفة، فيقول (ابن زيّدون، 1994: 53):

بَكِينَا دَمًا، حَتَّى كَأَنَّ عَيْونَنَا لِحَزِي الدَّمُوعِ الخُمُرِ، فِيهَا جِرَاحَاتُ

ويختلطُ في هذه الصورةِ المجازُ بالتشبيهِ، فالعيونُ لا تبكي دمًا لشدةِ حزنها وطولِ بكائها. وممّا يُقوي فاعليةَ الصورةِ اختلاطُ عناصرٍ مختلفةٍ في تشكيلها؛ فقد وردت بصريّةٌ مُعتمِدةٌ على عنصر اللّون (الخمر)، وحركيّةٌ (حزّي الدّموع)، حتّى إنّ جودةَ التّصويرِ في هذا البيت تجعلنا نشعرُ وكأنّنا أمامَ مشهدٍ حيٍّ، نسمَعُ صوتَ البكاء ونرى العيونَ الخمرّةَ ونلمسُ ما فيها من الجروح. وفي بعضِ المَواضعِ الأخرى من مُقطّعاته استخدمَ ابنُ زيّدون نوعًا من التشبيهِ يسمّى التّشبيهِ المعكوس، وهو تشبيهُ كان يجده النّقادُ القُدّماءُ أبلغَ في التّعبيرِ عمّا أرادَ الشّاعرُ من تصويرٍ. ومنه قوله يصفُ جَمالَ وجهِ محبوبته (ابن زيّدون، 1994: 30):

مَا الْبَدْرُ شَفَّ سَنَاءُ عَلَى رَقِيقِ السَّحَابِ
إِلَّا كَوَجْهِهِ، لَمَّا أَصَاءَ تَحْتَ النِّقَابِ

ولم يكتفِ الشّاعرُ هنا بإيرادِ تشبيهِه معكوسًا بل جاء به تمثيليًّا أيضًا؛ فشبّه صورةَ البدر المنير خلف السحاب الرقيق بصورة وجه المحبوبة المُشعّ تحت نقابها، وهذه براعةٌ واضحةٌ تُنمُّ على مُخيّلةٍ واسعةٍ وشخصيّةٍ أدبيّةٍ مُبدعةٍ. أما استعارته فهي كثيرةٌ أيضًا، وقد لجأ فيها إلى عنصر التّشخيصِ أو التّجسيمِ، ليجعلَ من موصوفاته حيّةً حاضرةً أمامنا. فقد جعلَ من الصّبَا إنسانًا يعقلُ ويفهمُ الشُّكرَ، فشَرَعَ يشكُرُها على حملها سلامه بالقول (ابن زيّدون، 1994: 28):

غَرِيبٌ بِأَفْصَى الشَّرْقِ يَشْكُرُ للصَّبَا تَحْمُلُهَا مِنْهُ السَّلَامُ إِلَى الْغَرْبِ

وانظُرْ إلى هذه الصورة التي جعلَ فيها الشّاعرُ الحَسَدَ نارًا تستعُرُ في صدرِ العَدُوِّ، إلى أنّ تُصبحَ لها جَمْرَةٌ لشِدَّتِها وطولَ مدّةِ استعارها. فالحَسَدُ في الأصلِ أمرٌ معنويٌّ لكنّ الشّاعرَ أحضره إلى حيزِ الوجودِ الماديّ فجعلَهُ نارًا مُبالغةً في تصويرِ شِدَّتِهِ وتأثيره، فقال (ابن زيّدون، 1994: 73):

سَاءَ الوُشَاةُ مَكَانِي مِنْكَ، وَأَتَّقَدْتُ فِي صَدْرِ كَلِّ عَدُوِّ، جَمْرَةٌ الحَسَدِ

وقد تتعدّدُ الصّورُ في البيت الواحد فتشكّلُ لوحةً خياليّةً جميلةً، كقوله (ابن زيّدون، 1994: 130):

جاءتْ نجومُ الصُّبْحِ تُضْرِبُ في الدُّجَى فولّتْ نجومُ اللَّيْلِ، واللَّيْلِ مَقهورٌ

فعندما حلَّ وقتُ الصّبَاحِ أقبلتْ نجومُه وكأنّها إنسانٌ يضربُ اللَّيْلَ بطريقتي ما ليجعلَ نجومه تخافُ وتهزّبُ، أما اللَّيْلُ فكان يُشبّه إنسانًا مغلوبًا لا يملك أمام ضربِ نجومه وطردِها إلا أن يشعُرَ بالقهرِ والانزعاجِ دونَ أن يجزوَّ على الرّدِّ. والصورة كما هو ملاحظٌ مُفعمّةٌ بالعناصر اللّونية (نجوم، الصّبح،

اللَّيْلِ)، والعناصر الصوتية والحركية (تضرب، وأنت)، وهي تمتاز أيضاً بالشعور الذي يستشقه القارئ من مفردة (مقهور) خاصةً ومن سائر الصور الأخرى في البيت على وجه العموم.

ومن أنواع استعاراته التصريحية ما جاء بالنداء. وقد يحشد الشاعر في بيت واحد عدداً منها، كقوله (ابن زيدون، 1994: 228):

يا قَيْنَيْتِ الْمِسْكِ، يا شَمْسَ الصُّحَى
يا قَضِيْبَ الْبَانِ، يا رَيْمَ الْفَلَا

فمحبوبته تُمَثَّلُ كُلُّ الأشياءِ الجميلة التي لا يُمكن أن تخطرَ على بالٍ، لا بل هي عَيْنُ هذه الأشياءِ، فهي مسكٌ مُفَنَّتٌ، وهو مُفَنَّتٌ لأنَّ هذا أَظْهَرَ لرائحته الجميلة. وهي شمسٌ لكنَّها شمسٌ صُحَى، أي أجملُ ما تكونُ عليه الشمسُ وألطفها. وهي عُصْنُ بَانٍ في جَمَالِ قوامها، وهي غزالٌ باديةٌ حُرٌّ رشيقٌ ظريفٌ. والملاحظُ هنا أنَّ الشاعرَ لم يكتفِ في الاستعارة بذكر المشبه به، بل أضاف إليه ما يُخصِّصُه وَيَزِيدُ الصورةَ قوَّةً وتركيزًا. فوَقَّعَ الصُّورَ كان سيختلفُ حتماً فيما لو اكتفى الشاعرُ بالقول (يا مسكًا، يا شمسًا، يا قضييًّا، يا ريمًا)، أي إنَّ نطاقَ الدلالةِ سيكونُ أصْنَقَ وسيُتَّعِ ذلكَ محدوديةً في تأثيرِ كلِّ صورة.

ومن أساليبه في التصويرِ الاستعارةُ المكنيةُ المعتمدةُ على التركيبِ الاسمي (مُبتدأ وخبر)، كقوله (ابن زيدون، 1994: 276):

عُدْتُ إلى الوصلِ كما أَشْتَهِي
فألَهَجُ بِكَ والرَّضَى بِاسْمِي

فقد شَبَّهَ الشاعرُ الهَجْرَ بإنسانٍ يبكي، والرَّضَا بإنسانٍ يضحكُ، والأصلُ أنَّ الهَجْرَ يُبْكِي والرَّضَا يُضْحِكُ، أي إنَّهما يَتْرُكُانَ أثرًا في الإنسانِ يُؤدِّي به إلى البكاءِ أو الضحكِ، لكنَّ الشاعرَ أرادَ بهذا العكسَ التَّعبيرَ عن عميقِ سروره، فلا شيءَ يُغْضِبُ عليه سعادته بعدَ الآن، لأنَّ مُسَبِّباتِ السَّعادةِ نفسُها (الرَّضا) تَظْهَرُ باسمه، بينما تَظْهَرُ مُسَبِّباتُ الحُزَنِ (الهَجْر) وهي باكيةٌ.

ولا تكادُ تَخْلُو مُقْطَعَةً لابن زيدون من عنصرِ التَّصويرِ- الاستعاريِّ منه خاصةً- وأبرزُ ما يلاحظُ في صُورِهِ أنَّها اُمتزجتْ كثيرًا بالطبيعة، وهذا ليسَ غريبًا بالنظرِ إلى أنَّ مُعْظَمَها كانَ في موضوعِ الغزلِ، والغزلُ يستدعي إشراكَ الطبيعةِ في مشاعرِ الشاعرِ من حُزْنٍ وفَرَحٍ وشوقٍ وإعجابٍ بمحاسنِ المحبوبة. ومن جهةٍ أخرى، لا يخفى ما كانَ لطبيعةِ الأندلسِ الخلابةِ من تأثيرٍ في نفوسِ الشعراءِ، وهو تأثيرٌ لا بُدَّ أن يعكسَ في أدبهم؛ إذ الأدبُ في جزءٍ كبيرٍ منه يُمَثَّلُ انعكاسًا لحيواتِ الأدباءِ وبيئاتهم وتعبيرًا عن انفعالاتهم وتأثرهم بتلك البيئة. ولتأمل قول ابن زيدون مُجاوبًا الوزيرِ ابنِ عامرٍ (ابن زيدون، 1994: 129):

وهل أنسى لديك نعيمَ عَيْشٍ،
كوشِي الخَدَّ، طَرَزَ بِالْعِدَارِ،

وساعاتُ بَجُولِ اللُّهُوِ فِيهَا
مَجَالِ الطَّلِّ فِي حَذَقِ النَّهَارِ

فهذه صورةٌ مُستمدَّةٌ من تَرَفِّبِ البيئَةِ الأندلسيةِ وطبيعتها الخلابةِ، فالعَيْشُ الرَّغْدُ يُشَبِّهُ لوحةً من التَّطَرُّيزِ بالشَّعرِ على خَدِّ جميلٍ، واللُّهُوُ بَجُولٌ على مدارِ السَّاعاتِ كتَّجوالِ الندى على بتلاتِ زهرِ النَّهارِ. وهي صورةٌ مُرَكَّبَةٌ نابضةٌ بالحياةِ عَمَدَ فيها الشاعرُ إلى التَّجسيمِ والتَّشخيصِ لِبِنْتِ الحِياةِ في موصوفاته، فالنعيمُ المعنويُّ يَتَحَوَّلُ إلى تَطَرُّيزِ فَرِيدٍ، فهو ليسَ تَطَرُّيزًا بالخيطِ الحقيقيةِ الملوَّنة بل هو تَطَرُّيزٌ بالشَّعرِ الجَميلِ المُناسبِ على جانبي الوجهِ. واللُّهُوُ يَتَجَوَّلُ كإنسانٍ نشيطٍ، ومشهدُ قطراتِ الندى الساقطةِ على الزَّهرِ يشبهُ مشهدَ الثُّمُوعِ التي تَنفَرِّقُ في العيونِ، والتي يَرَجَّحُ أنَّها دموعُ فرحٍ في هذا السِّياقِ. ومن استعارته التي استمدَّها من عناصرِ الطبيعةِ استعارتهُ البدرِ والغصنِ للتعبيرِ عن جَمَالِ محبوبته، في قوله (ابن زيدون، 1994: 227):

مَنْ مُبْلِغُ عَيْيِ الْبَدْرِ الَّذِي كَمَلَا
في مَطْلَعِ الحُسْنِ، والغُصْنِ الَّذِي اعْتَدَلَا

وهكذا تَمْضِي الصُّورُ في مُقْطَعَاتِ ابن زيدون -وأبرزُها الاستعاراتُ- وهي ممزوجةٌ بعناصرِ الطبيعةِ، تتنوعُ أنماطُها بينَ بصريةٍ وسَمْعِيَّةٍ وحركيةٍ وغير ذلك. وكثيرًا ما تتداخلُ الصُّورُ وتترَكَّبُ في بيتٍ واحدٍ أو في مُقْطَعَةٍ واحدةٍ، لتجعلَ المشاهدَ حيَّةً وكأنَّها ماثلةٌ أمامنا بتفصيلاتٍ ما كنا لنلاحظها من دون وجودِ الصُّورةِ.

الخصائص الموسيقية:

الموسيقى عنصرٌ مميّزٌ في الشّعر، لا بل ربّما تُعدُّ السّيمّة الأوضح فيه. فلا يُمكن أن يُسمّى الشّعرُ شعراً بدون وجود ضابطٍ موسيقيّ يَضبطُه. لكنّ موسيقى الشّعر ليست مملّحاً شكلياً فحسب، بل إنّها تُؤدّي وظائفَ جماليّةً ومعنويّةً، وتتضافرُ وتتداخلُ مع العناصر الشّعريّة الأخرى من أسلوبٍ وتصويرٍ لتُشكّلَ إحدى أهمّ الرّكائز التي يقومُ عليها البناءُ الشّعري. والمُدقّقُ في مُقطّعاتِ ابنِ زَيْدُونٍ يُلاحظُ استخدامَه لمعظمِ بحورِ الشّعرِ العربي، في تنويعٍ يَدُلُّ على براعةٍ ودقِّ موسيقيّ رفيع. لكنّ الشاعِرَ أثّرَ في هذه المُقطّعاتِ بعضُ البحورِ على البعضِ الآخر، فوجدنا البحرَ البسيطَ أكثرَ البحورِ حضوراً في مُقطّعاته (22 مُقطّعة)، ثمّ يأتي الوافرُ (11 مُقطّعة)، ثمّ الطويلُ والسريعُ والخفيفُ (8 لكل واحد)، ثمّ مجزوء الكاملِ (7 مُقطّعات)، ثمّ الكاملُ والرّمْل (6 لكل منهما)، ثمّ مجزوء الرّمْل والمُجَنَّبُ (5 لكل منهما)، ثمّ المُتقارب (4 مُقطّعات)، فمجزوء الخفيف (3 مُقطّعات)، فالمُنسَرخُ ومُخلّغ البسيطِ ومُجزوء الرّجَز (مُقطّعة لكل بحر).

ومُعظمُ المُقطّعاتِ التي جاءت على البحرِ البسيطِ، إنّما هي مُقطّعاتٌ غزليّة، فهي تحمِلُ طابعَ البساطةِ والطلاوة؛ ولذلك ربّما كان منّ المناسِبِ نظمُها على البحرِ البسيطِ، ثمّ إنّ بساطةَ المُقطّعة وقصرَها قد تُكوّنُ من أسبابِ سهولة صياغتها على البحرِ البسيطِ، لَيْسَهْلَ سماعها وتلقّيها وحفظها أو التّعني بها وسيرها بين الناس. وقد استخدمَ ابنُ زَيْدُونٍ البحرَ البسيطَ كاملاً باستثناء مرّةٍ واحدةٍ استخدمه فيها مخلّعا. والبسيطُ تأتي تفعيلاته التامة على: مُسْتَفْعِلُنْ فاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فاعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ فاعِلُنْ

ومن البسيطِ التّامُ قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 51):

أَيُّهَا النَّفْسُ إِلَيْهِ أَذْهَبِي فَمَا لِقَلْبِي عَنْهُ مِنْ مَذْهَبِي
مُفَضَّضُ الشَّعْرِ لَهُ نُقْطَةٌ مِنْ عَنَبٍ فِي حَدِّهِ الْمَذْهَبِ

ومن مُخلّغ البسيطِ مُقطّعته التي مطلعها (ابن زَيْدُون، 1994: 320):

يا مُسْتَحْفَافاً بِعَاشِيَتَيْهِ وَمُسْتَحْفَافاً لِإِصْحَابِيهِ

والوافرُ أيضاً من البحورِ المُناسِبة للغزلِ ورقّته، وللغزلِ الممزوجِ بالطبيعة، وهو بحرٌ موسيقاهُ عذبةٌ متدفقةٌ تكادُ تُغنى القصيدةُ به أثناء إنشائها. وتفعيلاته: مُفاعِلُنْ مُفاعِلُنْ فَعولُنْ مُفاعِلُنْ مُفاعِلُنْ فَعولُنْ

ولم يستخدمه الشاعِرُ إلاّ تاماً، كقوله في مُقطّعة (ابن زَيْدُون، 1994: 69):

أَحِينٌ عَلِمْتَ حَظَّكَ مِنْ وَدَادِي وَلَمْ تَجْهَلْ مَخْلَكَ مِنْ فُؤَادِي
فَدَيْتُكَ! إِنِّي قَدْ ذَابَ قَلْبِي مِنَ الشُّكْرِ إِلَى قَلْبِ جَمَادِ

أمّا الطويلُ فقد نَظَمَ عليه ابنُ زَيْدُونٍ بعضَ المُقطّعاتِ الغزليّة والمدحيّة على حدِّ سواء، وهو من أكثرِ البحورِ شيوعاً في الشّعرِ العربيّ عموماً، وأكثرُ مناسِبته للقصائدِ الطويلة، وتفعيلاته: فَعولُنْ مَفَاعِلُنْ فَعولُنْ مَفَاعِلُنْ فَعولُنْ مَفَاعِلُنْ فَعولُنْ مَفَاعِلُنْ فَعولُنْ

ومنه قوله في الغزلِ (ابن زَيْدُون، 1994: 54):

أَجْدُ، وَمَنْ أَهْوَاهُ، فِي الْخُبِّ، عَابِثُ وَأُوفِي لَهُ بِالْعَهْدِ، إِذْ هُوَ نَاكِثُ

وحظي الكاملُ في مُقطّعاتِ ابنِ زَيْدُونٍ بحظٍّ توفّره في أكثرَ من موضوع، فوجدناه في الغزلِ والمدحِ والهجاء، واستخدمه مجزوءاً بنسبة تُعادلُ تقريباً استخدامَه تاماً. ومن مجزوء الكاملِ قوله (ابن زَيْدُون، 1994: 70):

كَمْ ذَا أُرِيدُ وَلَا أُرَادُ يَا سَوْءَ مَا لَقِي الْفُؤَادُ

وصحيح أن الوزن أو (البحر) هو أول ما يُطالغنا من عناصر الموسيقى في الشعر وأهمها، لكنه ليس الوحيد من بين مصادر الجمال الموسيقي، فهناك عناصر موسيقية أخرى تتمثل في العناصر اللغوية والبلاغية والأسلوبية المتعددة، كالتصريح، حسن التقسيم، الجناس، الاشتقاقات، التكرار وحروف الهمس والجهر. وقد تحدثنا في موضع سابق عن التصريح بوصفه ملمحاً بدعيّاً وجدناه في مطلع بعض المقطعات حتى الثنائية والثلاثية منها. أما حسن التقسيم فهو يُكسب البيت إيقاعاً موسيقياً خاصاً ناتجاً عن تكرار وحدات موسيقية متشابهة في مكان واحد، وتزداد قيمته الموسيقية إذا أتى مع التصريح. كقوله (ابن زيدون، 1994: 312):

الصبر شهيدٌ عندما جرّ عيني والناز بزد، عندما أصليتي

ومن أجمل الأمثلة التي يُمكن أن نجدّها للجناس الاشتقائي القائم على تكرار الكلمة باشتقاقات مختلفة، ما جاء من اشتقاقات متعددة للجذر (حسن) في قوله (ابن زيدون، 1994: 313):

حسنٌ خلقاً فأحسن لا تسو خلقاً ما خير ذي الحسن إن لم يُؤل إحساناً

وفي هذا البيت ملمحٌ موسيقيّ آخر غير الاشتقاق، وهو تكرار حرف السين الهامس في خمس كلمات، وكأنّه يهمس في أذن القارئ عاكساً أسي الشاعر ومعانيه. أما التكرار فإنه يعطي نغمةً موسيقيةً بدعيةً تطرّف أذن السامع بقوةً فينتبه ويتجذب إلى ما قيل لفظاً ومعنى، كتكراره (ليت) في قوله (ابن زيدون، 1994: 312):

كنت المني فأدقيني غصص الأذى يا ليتني ما فهت فيك بليتني

وهكذا نرى أن ابن زيدون استطاع أن يوظف في مقطعاته أنماطاً متعددة من العناصر الموسيقية الخارجية منها والداخلية، فتدققت أبياتُه رقةً وغذوبةً. ولا عجب بعد هذا أن يلقبهم بعضهم ببحرّي الأندلس (ابن زيدون، 1994: 38)، فكأنّه اعتصر اللغة فاستخرج منها كل إمكاناتها الموسيقية والبلاغية حتى تأثر به من ثلاثة من شعراء العربية وحتى الشعراء الجوالون الغربيون الذين أطلق عليهم اسم "تروبادور" (ابن زيدون، 1994: 43).

الخصائص المعنوية في مقطعات ابن زيدون:

يتميز الشعر بخصائص شكلية بارزة تمثلها اللغة الشعرية في ألفاظها وتركيبها وأساليبها والوزن والقافية، لكن هذا الشكل لا ينفصل عن المعنى ولا يُمكن له أن يستقل بذاته؛ لأن وراء كل استعمالٍ للفظٍ أو تركيبٍ دلالةً معيّنةً ووظيفةً يؤديها للوصول إلى القصد. ومن الظواهر المعنوية التي نجدّها في مقطعات ابن زيدون: تكرار المعاني أكثر من مرة في أكثر من مقطع، وهذا ليس نقصاً أو مأخذاً يُؤخذ عليه، إذ لا بُد أن ذلك المعنى كان مقصوداً لدى الشاعر وملحاً في سياقه الخاص حتى عمد الشاعر إلى تكراره، وإلا فابن زيدون لا يُعجزه أن يتصرف في المعاني التي يريدّها وأن يتنوع فيها ويُجيد.

ومن المعاني التي كررها في أكثر من مقطع حديثه عن طول الليل وقصره، وهو من المعاني التي طالما طرفها الشعراء منذ عصر امرئ القيس وما بعده، فحديث ابن زيدون عن هذا المعنى يتشابه في أكثر من مقطع كقوله (ابن زيدون، 1994: 207):

فطال ليلىك بعدي، كطول ليلى بعدك

وقوله في مقطعٍ أخرى معيّراً عن عدم اهتمامه لطول الليل أثناء البعد، لأنه لا يقصّر إلا بالوصل (ابن زيدون، 1994: 208):

يا ليل طل، لا أشتهي إلا بوصل، قصرتك

وفي مقطعٍ أخرى نجد المعنى ذاته (ابن زيدون، 1994: 209):

بِتُّ أَشْكُو قِصَرَ السَّيْلِ مَعَكَ إِنَّ يَطْلُ، بَعْدَكَ لَيْلِي، فَالَكَمْ

وكذلك في قوله (ابن زيدون، 1994: 262):

يُقَصِّرُ قَرْبُكَ لَيْلِي الطَّوِيلَا وَيَشْفِي وَصَالِكَ قَلْبِي الْعَلِيلَا

ومن الخصائص المعنوية في مُقَطَّعَاتِهِ تَكَرُّرُهُ بَعْضَ الْمَعَانِي الشَّائِعَةِ الْمُتَدَاوِلَةِ بَيْنَ الشُّعْرَاءِ مِنْذُ أَقْدَمِ الْعُصُورِ، كَقَوْلِهِ (ابن زيدون، 1994: 137):

أَيُوجِئُنِي الرَّمَانُ، وَأَنْتَ أَنْسِي وَيُظَلِّمُ لِي النَّهَارُ وَأَنْتَ شَمْسِي

لَقَدْ جَارَيْتَ عَذْرَاءَ عَنِّي وَفَائِي وَبَغْتِ مَوَدَّتِي، ظَلَمًا، بِبَخْسِي

فَالأُنْسُ بِالْمَحْبُوبِ وَتَشْبِيهُهُ بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَعَانِي الْمَطْرُوقَةِ فِي الشُّعْرِ الْعَرَبِيِّ عَلَى مَرِّ الْعُصُورِ، وَهُوَ فِي الْأَصْلِ مَعْنَى شَائِعٍ يَسْتَعْمَلُهُ النَّاسُ حَتَّى غَيَّرَ الشُّعْرَاءُ مِنْهُمُ. وَكَذَلِكَ الْحَالُ مَعَ مَعْنَى مُقَابَلَةِ الْوَفَاءِ بِالْعَذْرِ وَمَا يَحْدُثُ مِنَ الظُّلْمِ بَيْنَ الْمُحِبِّينَ، فَهَذَا أَيْضًا مِنَ الْمَعَانِي الَّتِي طَالَمَا تَدَاوَلَهَا الشُّعْرَاءُ فِي قِصَائِهِمْ. وَقَدْ تَتَّبَعْتُ ابْنَ بَسَّامٍ بَعْضَ مَعَانِي شِعْرِ ابْنِ زَيْدُونَ الَّتِي اسْتَمَدَّهَا مِنْ شِعْرَاءِ آخَرِينَ، وَمِنْهَا قَوْلُهُ فِي بَنِي جَهْوَرٍ (ابن زيدون، 1994: 196) (ابن بسام، 1997: 354/1):

بَنِي جَهْوَرٍ أَحْرَقْتُمْ بِجَفَائِكُمْ جَنَانِي، وَلَكِنَّ الْمَدَائِحَ تَعْبِقُ

تَعْدَوْنَنِي كَالْعَنْبَرِ الْوَرْدِ إِئْمَا تَطْيِبُ لَكُمْ أَنْفَاسُهُ حِينَ يُحْرِقُ

وَيَرَى ابْنَ بَسَّامٍ أَنَّ ابْنَ زَيْدُونَ أَخَذَ هَذَا الْمَعْنَى فِي الْأَصْلِ مِنْ أَبِي تَمَّامٍ فِي قَوْلِهِ (ابن بسام، 1997: 354/1):

لَوْلَا اسْتِعَالُ النَّارِ فِيمَا جَاوَرْتُ مَا كَانَ يُعْرِفُ طَيْبَ عَرَفِ الْعُودِ

وَعَلَى الرَّغْمِ مِنْ أَنَّ هَذَا الْمَعْنَى هُوَ الْمَعْنَى الَّتِي تَدَاوَلَهَا شِعْرَاءُ آخَرُونَ غَيْرُ ابْنِ زَيْدُونَ مُقَلِّدِينَ فِيهَا أَبَا تَمَّامٍ، فَإِنَّ ابْنَ بَسَّامٍ يَرَى أَنَّ ابْنَ زَيْدُونَ يَأْخُذُ كَثِيرًا مِنَ الْمَعَانِي مِنْ غَيْرِهِ لِضَمَنِهَا شِعْرَهُ وَنَثَرَهُ، فَهُوَ: "على كثير إحسانه كثير الإهتمام، في الثنار والنظام" (ابن بسام، 1997: 355/1). وَلَكِنْ رَبَّمَا كَانَتْ هَذِهِ السِّمَةُ طَائِعًا لِلشُّعْرِ الْأَنْدَلُسِيِّ بِعَامَّةٍ وَلَيْسَ شِعْرُ ابْنِ زَيْدُونَ فَحَسْبُ، فَقَدْ مَضَى الشُّعْرَاءُ الْأَنْدَلُسِيُّونَ يَنْسَجُونَ عَلَى مَنَوالِ إِخْوَتِهِمُ الْمَشَارِقَةَ فِي كَثِيرٍ مِنَ الْفَاطِمِيَّةِ وَمَعَانِيهِمْ وَصُورِهِمْ؛ وَمَا انْفَكُّوا يَنْظُرُونَ إِلَى الْأَدبِ الْمَشْرِقِيِّ نَظْرَةً تَقْدِيرٍ وَإِجْلَالٍ، وَلَا يَزُونَ بَأْسًا فِي اسْتِلْهَامِ نَمَائِجِهِ السَّامِيَّةِ فِي أَدْبِهِمْ. وَتَدَاوَلُ الْمَعْنَى الْمُمَيَّزَةَ بَيْنَ الشُّعْرَاءِ كَانَتْ حَاضِرًا فِي كَثِيرٍ مِنَ دَوَابِ الشُّعْرِ الْعَرَبِيِّ مِنْذُ أَقْدَمِ عُصُورِهِ سِوَاكَ ذَلِكَ فِي الْمَشْرِقِ أَوْ الْمَغْرِبِ. وَابْنُ زَيْدُونَ لَمْ يَكُنْ لِيُنْقِصَ مِنْهُ أَنْ يَأْخُذَ مَعْنَى مِنْ شَاعِرٍ سَابِقٍ، لِأَنَّهُ كَانَ فِي كُلِّ مَرَّةٍ يَطْبَعُ ذَلِكَ الْمَعْنَى بِطَابَعِهِ الْخَاصِّ وَيُضْفِي عَلَيْهِ خِصَائِنَ أُسْلُوبِهِ الْمُمَيَّزِ.

وَمِنَ الْخِصَائِنِ الْمَعْنَوِيَّةِ الْبَارِزَةِ فِي مُقَطَّعَاتِ ابْنِ زَيْدُونَ، اعْتِمَادُهُ بِشَكْلِ مُكْتَفٍ عَلَى إِبْرَازِ الْمَعْنَى وَتَوْكِيدِهِ مِنْ خِلَالِ التَّضَادِّ عَلَى مُسْتَوَى الْمَفْرَدَاتِ وَالْجُمَلِ، وَهُوَ مُلَمَّحٌ يَنْمُو عَلَى ذِكَاةِ لَدَى الشَّاعِرِ وَذَائِقَةِ أَدْبِيَّةٍ تَسْتَطِيعُ تَمْيِيزَ الْمَعْنَى الْجَمِيلِ الْمُؤَثِّرِ مِنْ غَيْرِهِ. وَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ (ابن زيدون، 1994: 313):

مَا صَحَّ وَدِّي، إِلَّا اغْتَلَّ وَدُّكَ لِي وَلَا أَطْعَمْتُكَ، إِلَّا زِدْتُ عَصِيَانَا

وَقَدْ جَأَ الشَّاعِرُ أَيْحَانًا إِلَى اصْطِلَاحَاتِ الْعُلُومِ الْآخَرَى لِإِبْرَازِ مَعَانِيهِ، وَمِنْ ذَلِكَ قَوْلُهُ مُسْتَعِيرًا مُصْطَلَحِي (الأصول والفروع) مِنْ عِلْمِ الْفِقْهِ فِي سِيَاقِ الْمَدِيحِ (ابن زيدون، 1994: 177):

عَنَّتِ الْأُصُولُ لِأَصْلِهِ وَتَقَاصَرَتْ عَنْهُ الْفُرُوعُ

على أننا نَعْتَرُ في مُقْطَعَةٍ لَهُ على معنَى غريبٍ، حيثُ يقول (ابن زَيْدُون، 1994: 261):

سَعِدْتُ كَمَا سَعِدَ الْمُشْتَرِي
وَبَلْتُ غَلًّا لَمْ يَنْلُهَا رُحْلٌ

فهو يَدْعُو للممدوح بأن يَصِلَ في الغلِّ إلى مَرْتَبَةٍ لَمْ يَصِلْ إليها كوكبُ رُحْلٍ، لَكِنَّ ذِكْرَ (رُحْلٍ) بِالذَّاتِ في هذا المعنى يَبْدُو غريبًا؛ لأنَّ هذا الكوكبَ كثيرًا ما كان يَرْتَبِطُ عند العربِ القُدَمَاءِ بأمورِ سَلْبِيَّةٍ كالبَطْءِ والنَّحْسِ، لذلك فإنَّ ذِكْرَهُ في هذا المعنى وفي مقامِ المَدْحِ يُشِيرُ الاستغرابَ، إلا إذا أُحْوِجَتْ القافيةُ إليه، أو أنَّ الشاعِرَ أرادَ معنَى البُعْدِ الذي اشتُقَّ منه اسمُ هذا الكوكبِ، فهو إنَّما "سَمِّيَ بِهِ لآلِهِ رُحْلٌ أَيُّ بَعْدٌ" (الزبيدي، "رُحْلٌ"، 68/29)، وعلى هذا يَسْتَفِيدُ المعنى بارادةِ العُلُوِّ والبُعْدِ فحسبُ، بعيدًا عن الدلالاتِ الأخرى التي هي بطبيعةِ الحالِ لا تَتَّخِذُ مَنْحَى منطقيًا. وعلى الرَّغمِ من بُعْدِ ابن زَيْدُونِ عن العُمُوضِ والتعقيدِ في معانيه، إلا أننا نَلْمُحُ أحيانًا جُنُوحَهُ إلى المُبالِغَةِ فيها، فهو يُعَبِّرُ عن مدى الحُزنِ والتأثُرِ بصورةٍ مُبالغٍ فيها حينما يقولُ إنَّهم بَكَوا إلى أن تَفَرَّحْتَ عيونُهُم فاستَحَالَ دَمْعُهَا دَمًا (ابن زَيْدُون، 1994: 53):

بَكِينًا دَمًا، حَتَّى كَأَنَّ عَيُونَنَا
لِجَزِي التُّمُوعِ الحُخْرِ، فِيهَا جِرَاحَاتُ

وقد تحصلُ المُبالِغَةُ بالقسمِ على أمرٍ غيرِ مُؤكِّدِ الحصولِ حَقِيقَةً، كقولهِ (ابن زَيْدُون، 1994: 54):

ولو أَنَّنِي أَقْسَمْتُ: أَنَّكَ قَاتِلِي
وَأَنِّي مَقْتُولٌ: لِمَا قِيلَ: خَائِنُ

فالمُبالِغَةُ في التَّعبيرِ عن سُلْطَةِ المُخاطَبِ وقَدْرَتِهِ على القَتْلِ (ولو مَعنويًا)، صَوَّرَتْ للشاعرِ أَنَّ القَسَمَ بوقوعِ حادثَةِ القَتْلِ إنَّما هو قَسَمٌ بشيءٍ حَقِيقِيٍّ مُمكنٍ الحُدُوثِ، ولذلك فهو قَسَمٌ لا حَنْتٌ فيه. وهو يَذْهَبُ في المُبالِغَةِ مذهبًا بعيدًا في موضوعِ آخَرَ أيضًا حينَ يَجْعَلُ الدَّهْرَ عَيْدًا لَهُ. والمُلاحظُ أَنَّ المعنى غيرَ المُباشرِ قد يَحْمِلُ دلالةً أَقْلَ جَدَّةً، وهي أَنَّ الوقتَ أَصْبَحَ مُسَخَّرًا للشاعرِ يَقْعَلُ فِيهِ ما يَشَاءُ مِنَ الأُمُورِ المُحِبِّبَةِ إليه، فلم يَعْذُ بِشِعْرِهِ بِقِسْوَةِ الزَّمَنِ أو طُولِهِ، عندما أَصْبَحَ هو نَفْسُهُ مُسَخَّرًا لمُحِبِّهِ وطُوعِ أمرِهِ. لَكِنَّ تَبَقَّى عِبَارَةَ (الدَّهْرُ عَيْدِي) ذاتِ وقَعٍ عميقٍ ومُبالغٍ فيه على مُستوى المعنى الظَّاهِرِ. يقولُ الشاعرُ (ابن زَيْدُون، 1994: 207):

الدَّهْرُ عَيْدِي، لَمَّا
أَصْبَحْتُ فِي الحُبِّ، عَيْدُكَ

لقد اتَّسَمَتِ المعاني في مُقْطَعَاتِ ابن زَيْدُونِ بالوضوحِ عموماً. وإذا كانَ قد استوحى كثيراً منها من الأقدمين، لَكِنَّهُ اسْتَحْدَثَ في كثيرٍ منها تفصيلاتٍ وإضافاتٍ ولم يَنْقُلْها حَرْفِيًّا. وقد شَهِدَ له الأقدمونَ بالبراعةِ، ومنهم ابنِ بسامِ الذي قال: "فَأَمَّا سَعَةُ ذُرْعِيهِ، وَتَدْفُوقُ طَبْعِيهِ، وَغِزَارَةُ بَيَانِهِ، وَرَفَّةُ حَاشِيَةِ لِسَانِهِ، فَالصَّبُوحُ الَّذِي لَا يُنْكَرُ وَلَا يُرَدُّ، وَالزَّمْلُ الَّذِي لَا يُحْصَرُ وَلَا يُعَدُّ" (ابن بسام، 1997: 339/1). والمُطَّلَعُ على شعرِ ابن زَيْدُونِ وسائِرِ أدبِهِ وأقوالِ مؤرِّخِي الأدبِ عنه، يُمكنُهُ ملاحظةُ المكانةِ البارزةِ التي شَغَلَهَا ابنُ زَيْدُونِ بَيْنَ مَبْرَزِي شعراءِ العَرَبِيَّةِ في الأندلسِ والمشرقِ على حَدِّ سَوَاءِ.

الخاتمة:

قادَ البَحْثُ في مُقْطَعَاتِ ابن زَيْدُونِ من حيثِ خصائصِها الفنيَّةِ والمعنويَّةِ إلى نتائجٍ نُجْمِلُها بالنقاطِ الآتية:

- عاشَ ابنُ زَيْدُونِ في عصرٍ اضطربَتْ فيه بلادُ الأندلسِ في حروبٍ شتَّى وصراعاتٍ، وأنفَسَمَتْ إلى دُولٍ وإماراتٍ، لَكِنَّهُ هذا الاضطرابُ في الحياةِ السياسيَّةِ رافقَهُ ازدهارٌ في الحركةِ الفكريَّةِ والأدبيَّةِ، فكانَ عصرُ الطوائفِ عصرَ نهضةٍ للعلومِ والأدبِ. ونشأَ ابنُ زَيْدُونِ في ذلكَ العصرِ في بيتٍ عَلمٍ وفقهِ وأدبٍ، وصادفَ ذلكَ موهبةً لديه، فاجتمعتِ العواملُ التي شكَّلتْ شخصيَّةَ الأدبيَّةِ المُتفَرِّدةِ.

- المُقْطَعَاتُ نَمَطٌ شعريٌّ أصيلٌ لا تَقُولُ أهميَّتهُ عن القِصائدِ، لا بل إنَّه قد يُمَثِّلُ أصلَ القصيدِ.

- تَقَاوَتِ التَّقَادُ قَدَمَاءِ ومُحدِّثينَ في تحديدِ العددِ المُقْتَرَضِ لأبياتِ المُقْطَعَةِ، وقد اتَّخَذَ البَحْثُ موقفاً وسطاً بجعلِها ما دونَ خمسةِ عَشَرَ بيتاً.

- على الرَّغمِ من أَنَّ المُقْطَعَاتِ تُمَثِّلُ موقفاً شعورياً أنيًّا، أو تُعَبِّرُ عن مناسبةٍ محدودةٍ بزمانٍ ومكانٍ معيَّنين، إلا أنها يُمكنُ أن تستوعبَ أيَّ غرضٍ شعريٍّ يُريدُهُ الشاعِرُ. فقد اعتمَدَتِ المُقْطَعَاتُ على التكنيفِ في التَّجربةِ الشعوريةِ، بحيثُ استطاعَ الشاعِرُ أن يقولَ ما يُريدُ في عباراتٍ موجزةٍ وأبياتٍ

قليلة، وهذه براعة مشهودة لا تتوفّر لكلّ الشعراء بالدرجة نفسها من الإبداع.

- كان عدد المَقَطَّعاتِ كبيراً في ديوان ابن زيّدون، ممّا يُؤكِّد أهميّة هذا الفنّ عنده، وقد استطاع أن يُحمِّلها أهمّ الموضوعات التي تضمَّنَّتها قصائده الأخرى.

- تَرَكَّزَتْ موضوعاتُ مَقَطَّعاتِ ابن زيّدون في الغزل بصورة رئيسة، وخالطه شيءٌ من وصفِ الطَّبيعة.

- على الرّغم من كون المديح من الأغراض الرئسية في مَطُولاتِ ابن زيّدون، إلا أنه استطاع أن يضمِّنَه مَقَطَّعاتِه أيضاً براعة لافتة. أمّا الهجاء فقد كان له حضورٌ ضعيفٌ في هذه المَقَطَّعاتِ، بينما لم تحنو أيُّ منها على الرّثاء.

- أكثرُ ابنُ زيّدون في مَقَطَّعاته من الأساليب الإنشائيّة التي أنتت متوافقةً مع طغيان موضوع الغزل وارتفاع جدّة الانفعال الشعوري لديه.

- أثرُ ابنُ زيّدون فنوناً بديعيّةً مخصوصةً على فنونٍ أخرى، وممّا أنزه من فنون البديع فوجدنا له حضوراً قوياً في مَقَطَّعاته: التّضادُّ والاشتقاق، وقد أدبنا معاني بلاغيّة عميقة.

- أكثرُ الشاعرُ من الاستعاراتِ في مَقَطَّعاته، وجاءت صورُه مفعمةً بالحيويّة بما حملته من عناصر اللون والحركة، وما اعتمدت عليه من التّشكيلاتِ البصريّة والسّميّة واللّمسّيّة والسّمّيّة.

- تميّزت مَقَطَّعاتُ ابن زيّدون بموسيقاها العذبة، الدّاخلية منها والخارجيّة؛ إذ وظّف الشاعرُ الوزنَ والقافيةَ والتكرارَ والاشتقاقَ والتّقسيمَ، ليُحدِث تنوعاً موسيقياً بديعاً يُطربُ السّمعَ ويؤيّرُ في النّفس.

- استوحى ابنُ زيّدون في مَقَطَّعاته معاني قديمة أحياناً في إطارها العامّ، لكنّه أضفى عليها لمساتِه الأسلوبية المميّزة، فجاءت معانيه في معظمها واضحة بعيدة عن التّعقيد والغموض، ولما جتحت إلى المُبالغة.

ولا ندعي هذه الدّراسة الإحاطة بكلّ جوانب الإبداع في مَقَطَّعات ابن زيّدون، فإنّما هي دراسة موضوعيّة أخذت جانب البحث في الخطوط العريضة للخصائص الفنيّة والمعنويّة في تلك المَقَطَّعاتِ، بوصفها جزءاً مهماً من نتاج ابن زيّدون الشعري، دون إغفال فضل الدّراسات السابقة التي تناولت أدب الشاعر نقداً وتحليلاً.

المراجع

- ابن بسلام الشنتريني، علي. (1997). الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة. ق1/م1. تح: إحسان عباس. بيروت: دار الثقافة.
- ابن خاقان، الفتح بن محمد بن عبيد الله القيسي الإشبيلي. (1989). قلائد العقيان ومحاسن الأعيان. م1/ج1/ق1. ط1. تح: حسين يوسف خريوش. الزرقاء: مكتبة المنار للطباعة والنشر والتوزيع.
- ابن رشيق القيرواني، الحسن. (1981). العمدة في محاسن الشعر وأدابه ونقده. ط5. تح: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الجيل.
- ابن زيدون. ديوان ابن زيدون. ط2. (1994). تح: يوسف فرحات، بيروت: دار الكتاب العربي.
- ابن سلام الجمحي، محمد. (1980). طبقات فحول الشعراء. تح: محمود محمد شاكر. جدة: دار المدني.
- ابن قتيبة الدينوري، عبد الله بن مسلم. (1985). الشعر والشعراء. تح: أحمد محمد شاكر. القاهرة: دار المعارف.
- أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله بن سهل. (د.ت). كتاب الصناعاتين الكتابة والشعر ج1. ط2. تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بالنتيا، أنخل غونثالث. (1955). تاريخ الفكر الأندلسي. ترجمة: حسين مؤنس. القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- بكار، يوسف حسين. (1982). بناء القصيدة في النقد العربي القديم. ط2. بيروت: دار الأندلس، بيروت.
- بلوكباشي، محمد. (2024). النشاط العلمي في الدولة الأموية الأندلسية. الدراسات الآسيوية، 8(29)، 117-124.
- بلاشير، ريجيس. (1956). تاريخ الأدب العربي. ج1. ترجمة: إبراهيم كيلاني. دمشق: دار الفكر.
- الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن الشافعي. (2017). تلخيص المفتاح. تح: إلياس قبيلان. إسطنبول: دار الشفا.
- الزبيدي، محمد المرتضى بن محمد. (1997). تاج العروس من جواهر القاموس. تح: أحمد مختار عمر وخالد عبد الكريم جمعة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر محمد بن علي. (1987). مفتاح العلوم. ط2. تح: نعيم زرزور. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ضيف شوقي. (1981). ابن زيدون. ط11. القاهرة: دار المعارف.
- ضيف شوقي. (1989). تاريخ الأدب الأندلسي عصر الدول والإمارات الأندلس. القاهرة: دار المعارف.
- ضيف شوقي. (2004). الفن ومذاهبه في الشعر العربي. ط13. القاهرة: دار المعارف.
- عبد الرؤوف، محمد عوني. (2005). بدايات الشعر العربي بين الكم والكيف. ط2. القاهرة: مكتبة الآداب.
- العطوي، مسعد بن عيد. (د.ت). المقطعات الشعرية في الجاهلية و صدر الإسلام. السعودية: مكتبة التوبة.
- القرطاجني، حازم بن محمد. (2008). منهاج البلغاء وسراج الأدباء. ط3. تح: محمد الحبيب ابن الخوجة. تونس: الدار العربية للكتاب.
- الهاشمي، أحمد. (2014). جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع. ط2. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية.

Kaynakça

- Abdurraûf, Muhammed Avnî. (2005). *Bidâyâtü's-Şiiri'l-Arabî beyne'l kemmî ve'l-Keyf*. 2. Baskı. Kahire: Mektebetü'l-Âdâb.
- Bekkar, Yûsuf Huseyn. (1982). *Binâ'u'l-Kasîde fî'n-Nakdi'l-Arabîyyi'l-Kadîm*. 2. Baskı. Beyrut: Daru'l-Endülüs.
- Bölükbaşı, Mehmet. (2024). *Endülüs Emevî Devletinde Bilimsel Faaliyetler*. Asya Studies, 8(29), 117-124.
- Blachère, Régis. (1956). *Târîhu'l-Edebî'l-'Arabî*. Çeviren. İbrâhim el-Keylânî. Şam: Dâru'l-Fikr.
- Dayf, Şevkî. (2004). *el-Fennu ve Mezâhibuhû fî's-Şi'ri'l-'Arabî*. 13. Baskı. Kahire: Daru'l-Ma'ârif.
- Dayf, Şevkî. (1981). *İbn Zeydûn*. 11. Baskı. Kahire: Daru'l-Ma'ârif.
- Dayf, Şevkî. (1989). *Târîhu'l-Edebî'l-'Arabî 'Asru'd-Duveli ve'l-İmârât: el-Endelus*. Kahire: Daru'l-Ma'ârif.
- Ebû Hilâl el-Askerî, el-Hasen b. Abdillâh b. Sehl. (t.y). *Kitâbü's-Şinâ'ateyn*. 1. Bölüm. 2. Baskı. thk. Ali Muhammed el-Bicâvî ve Muhammed Ebü'l-Fazl İbrâhim. Kahire: Dâru'l-Fikri'l-'Arabî.
- el-Atavî, Musa'ed b. Saîd. (t.y). *el-Muqatta'atu's-Şi'riye fî'l-Câhilye ve sadri'l-İslam*. Saudia: Mektebetu't-Tevbe.
- el-Hâşimî, Ahmed. (2014). *Cevahiru'l Belâğati fî'l-Me'ânî ve'l-Beyânî ve'l-Bedî'*. 2. Baskı. Beyrut: Muessesetu'l-Kutubi's-Sakâfiyye.
- el-Karîcennî, Hâzım b. Muhammed. (2008). *Minhâcü'l-bülegâ' ve sirâcü'l-üdebâ'*. 3. Baskı. thk. M. Habîb İbnü'l-Hoca. Tunus: ed-Dâru'l-'Arabiyyetu li'l- Kitâb.
- es-Sekkâkî, Yûsuf b. Ebî Bekr b. Muhammed b. Alî. (1987). *Miftâhu'l-'Ulûm*. 2. Baskı. thk. Na'im Zerzûr. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-'İlmiyye.
- eş-Şenterînî, Ebu'l-Hasan 'Alî b. Bessâm. (1997). *ez-Zahîretu fî Mehâsini Ehli'l-Cezîre*. 2. Baskı. Beyrut: Daru's- Sakâfe.
- ez-Zebîdî, Muhammed el-Murtazâ b. Muhammed. (1997). *Tâcu'l-'arûs min cevâhiri'l-Kâmûs*. thk. Ahmed Muhtâr Omer. Kuveyt: el-Meclisu'l-Vatani li's-Sakâfeti ve'l-Funûn ve'l- Âdâb.
- Hatîb Kazvîni, Muhammed b. 'Abdirrahmân b. 'Umar b. Ahmed el-Kazvîni eş-Şâfiî. (2017). *Telhîsu'l-Miftâh*. İstanbul: Daru's-Şifâ.
- İbn Hâkân, el-Feth b. Muhammed b. 'Ubeydillâh el-Kaysî el-İşbîlî. (1989). *Kalâîdu'l-'İkyân fî Mehâsini'l-'A'yân*. 1. Baskı. 1. Cilt. 1. Bölüm. Zerka: Mektebetu'l-Menâr li't-Tibâ'ati ve'n-Neşri ve't-Tevzî'.
- İbn Kuteybe ed-Dînever, Abdullâh b. Müslim. (1985). *eş-Şi'r ve's-şu'arâ'*. thk. Ahmad Muhammed Şâkir. Kahire: Daru'l-Ma'ârif.
- İbn Reşîk el-Kayrevânî, el-Hasan. (1981). *el-'Umde fî mehâsini's-şî'r ve âdâbih*. 5. Baskı. thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamîd. Beyrut: Daru'l-Cîl.
- İbn Sellâm el-Cumahî, Muhammed. (1980). *Tabakâtu fuhûli's-şu'arâ'*. thk. Mahmûd Muhammed Şâkir. Cidde: Dâru'l-Medenî.
- İbn Zeydûn. (1994). *Dîvân İbn Zeydûn*. thk. Yûsuf Ferhât. Beyrut: Daru'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Palencia, Don Ángel González. (1955). *Tarihu'l- Fikri'l- Endelusî*. Çeviren Huseyin Mûnis. Kahire: Mektebetu'n-Nehdati'l- Misriyye.

الانزياح الدلالي للوصل والإيجاز في رُبْعِ يَس

الملخص

يتناول هذا البحث الانزياح الدلالي للوصل والإيجاز في رُبْعِ يَس، ولا يخفى أن القرآن الكريم من أهم المصادر اللغوية عند العرب، فقد تحدّاهم جميعاً على الإتيان بأقصر سورة منه ولو اجتمعوا على ذلك. تأتي أهمية هذا البحث من أنّ هذه الدراسة تتناول القرآن الكريم من جهة الانزياح الدلالي للوصول والإيجاز في كلام الله المعجز، لسبر المعاني العميقة الدلالة التي غاص علماء البلاغة والتفسير في الكشف عنها، وقد احتفى علماء البلاغة احتفاءً كبيراً بأسلوبي الوصل ونقيضه والإيجاز وطرفه انطلاقاً من أهميتهما، فهما عصب البلاغة، لذلك كان جلّ اهتمامهم منصباً عليهما، فالوصل والإيجاز ونقيضهما من الثنائيات المهمة التي تشكّل عدولاً تمكّن البلاغيّ من توظيفهما لجعل المعاني الضافية على النصّ ذات دلالاتٍ سابرةٍ للفكرة المعبر عنها. سنرصد في هذا البحث جماليّات إعجاز القرآن الكريم البلاغية والبيانية في أسلوب الوصل والإيجاز ونقيضهما، ويعتمد عملنا في دراستنا هذه على الوصفية التحليلية مع الوقوف على بعض الآيات التي وردت في الرّبع الأخير من القرآن، ممّا لا بدّ فيه للبلاغيّ من معرفتها وإدراكها والعناية بها، مع الاعتماد على الإتيان بها من مظانها من كتب البلاغة وكتب التفسير.

الكلمات المفتاحية: البلاغة، الانزياح، الوصل، الإيجاز، المعاني.

32. Yasin Suresinden Kur'an'ın Bitimine Kadar Olan Anlamsal Fasil ve İcaz Deęiřimi¹

Azad ÇİÇEK²

APA: Çiçek, A. (2024). الانزياح الدلالي للوصل والإيجاز في رُبْعِ يَس. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 620-631. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14542951>

Öz

Bu araştırma, Yasin suresinden Kur'an'ın bitimine kadar olan fasıl ve icazın anlamsal sapmasını ele almaktadır. Kur'an-ı Kerim'in Araplar için en önemli dil kaynaklarından biri olduğu aşıkârdır. Zira Kur'an, hepsi bir araya gelse bile onlardan en kısa bir sure getirmelerini istemiştir. Bu araştırmanın önemi, bu çalışmanın Allah'ın mucizevi kelimelerinde fasıl ve icazın anlamsal sapmasını ele alarak Kur'an-ı Kerim'i incelemesinden kaynaklanmaktadır. Belagat ve tefsir alimlerinin derin anlamları ortaya çıkarmak için derinlemesine dalış yaptığı bu anlamları keşfetme çabasıdır. Belagat alimleri, icaz, üslübü'l-fasil ve üslübü'l-nakd'ı büyük bir coşkuyla karşılamışlardır, çünkü bunlar belagatin özüdür. Bu nedenle, dikkatlerinin büyük bir kısmını bunlara yöneltmişlerdir. Fasil ve icaz ile zıtları, anlamın metne derinlemesine nüfuz etmesini sağlayan önemli ikililerdir. Bu ikililer, belagatçının, ifade edilen fikri, derinlemesine anlamlandırılan anlamlar kazandırmak için kullanabilmesini sağlar. Bu araştırmada, Kur'an-ı Kerim'in belagat ve beyan bakımından mucizevi güzelliklerini üslübü'l-fasil ve icaz ile bunların zıtları üzerinden inceleyeceğiz. Bu çalışmamızda, analiz ve betimleme yöntemine dayanarak, Kur'an'ın son çeyreğinde yer alan bazı ayetlere odaklanacağız. Bu ayetlerin, belagatçı tarafından bilinmesi, anlaşılması ve üzerinde özenle durulması gerekmektedir. Ayrıca, bu ayetleri belagat kitapları ve tefsir kitaplarından alıntılar yaparak ele alacağız.

Anahtar kelimeler: Belagat, Anlamsal Değişimi, Vasıl, İcaz, Anlam Bilimi.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.05.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14542951>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Bingöl Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İşlam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belağatı Ana Bilim Dalı / Bingöl University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Bingöl, Türkiye), **eposta:** azad.haji.92@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9259-1546> **ROR ID:** <https://ror.org/03hx84x94>, **ISNI:** 0000 0004 0369 6517, **Crossref Funder ID:** 501100010263

Semantic Displacement of Conjunction and Conciseness in the Last Quarter of Quran³

Abstract

This research examines the semantic displacement of conjunction and conciseness in the last quarter of the Quran. It is undeniable that the Quran is one of the most important linguistic sources for Arabs, as it challenged them all to produce a shorter surah even if they collectively agreed on it. The significance of this research lies in its focus on the Quran from the perspective of the semantic displacement of conjunction and conciseness in the miraculous speech of Allah, to explore the profound semantic meanings that rhetoricians and interpreters delved into revealing. Rhetoricians celebrated the styles of conjunction, its opposite, conciseness, and its counterpart due to their pivotal role in rhetoric. Therefore, their attention was primarily directed towards them. Conjunction, conciseness, and their opposites are important dualities that enable rhetoricians to employ them to imbue additional meanings onto the text, conveying the expressed idea. In this research, we will observe the rhetorical and expressive aesthetics of the Quranic miracle in the styles of conjunction, conciseness, and their opposites. Our study relies on descriptive analysis, while examining some of the verses found in the last quarter of the Quran, which rhetoricians must know, understand, and care for, relying on their citation from their sources in rhetoric and interpretation.

Keywords: Rhetoric, Semantic Displacement, Conjunction, Conciseness, Meanings.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 17.05.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14542951>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

مدخل

عني العرب منذ العصر الجاهلي بالكلمة، وأدركوا أهميتها وتأثيرها على المخاطب، فأخذوا يحذرون من وقعها ومن بقاء أثرها في المخاطب، فتعزفوا إلى طبيعة البلاغة العربية عندهم، من خلال أحكامها الدوقية والتدقية، فقد نزل القرآن بلغتهم، إذ لم يكن القرآن الكريم غريباً عنهم؛ بل جاء على نمط بينهم، وأساليبهم المألوفة عندهم، فكانوا يفهمون هذا الكلام، ويبحثون في معانيه الخفية التي تكمن وراء الألفاظ، ومع كل ذلك ما استطاعوا الوقوف أمام عظمة القرآن مع محاولتهم بشتى السبل والوسائل معارضته، فعرفوا أساليب البلاغة، فبطرتهم المطبوعة، كالوصل والفصل والإيجاز والإطناب والمساواة، لذلك عمدنا في دارستنا على الوقوف على بعض الآيات الكريمة المذكورة في الربع الأخير من القرآن الكريم مما لا ينبغي لدارس البلاغة أن يتجاهلها أو يغفل عنها، فأسلوب القرآن محكمٌ رصينٌ متينٌ، لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، فلا يأتي بكلمة؛ لا بل بحرفٍ كيفما شاء، حاشا وكلاً، وإنما مجيء كل حرفٍ لإعجاز بلاغيٍّ وبيانيٍّ، فقد حاول علماء البلاغة والتفسير الوقوف على سبب ذكر أو إسقاط كل حرفٍ من حروف هذا الكتاب المحكم لمعرفة أدق تفاصيله ودقائقه، لذلك اعتمدنا في عملنا على أمات كتب البلاغة والتفسير في بيان الانزياح الدلالي للوصل والفصل والإيجاز والإطناب والمساواة؛ لإبراز فضل هذين الأسلوبين وإبراز موطن الجمال فيهما، وبناءً على هذا سنبدأ بأسلوب الوصل ونقيضه، وننتقل بعد ذلك إلى أسلوب الإيجاز وطرفه.

1- الوصل والعدول عنه

أولاً: الوصل لغة: يقول ابن فارس في مقاييس اللغة: "الواو والصاد واللام: أصلٌ واحدٌ يدلُّ على ضمِّ شيءٍ إلى شيءٍ حتَّى يعلِّقه، ووصلته به وصلًا، والوصل: ضدُّ الهجران" (ابن فارس، 6: 115).

الوصل اصطلاحاً: استئناف الكلام وقطعه عما قبله، وترك العطف فيه (الجرجاني، 231).

يجب الوصل بين الجملتين في ثلاث حالات:

الأولى: إذا قصد المتكلم إشراك الجملتين في حكمٍ إعرابيٍّ واحدٍ، ولا يكون هذا إلا عندما تكون الجملة واقعةً موقع المفرد؛ ليصح العطف بينهما، نحو قوله تعالى: {الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ وَالنَّجْمُ وَالشَّجَرُ يَسْجُدَانِ}. [سورة الرحمن: 55، 3-4]. يقول الزمخشري: "فإن قلت: أي تناسب بين هاتين الجملتين حتَّى وسط العاطف بينهما؟ قلت: إنَّ الشمس والقمر سماويان، والنجم والشجر أرضيان، فبين القبولين تناسبٌ من حيث التقابل، وأنَّ السماء والأرض لا تزالان تُذكران قرينتين، وأنَّ جري الشمس والقمر بحسبان من جنس الانقياد لأمر الله، فهو مناسبٌ لسجود النجم والشجر" (الزمخشري، 6: 726)، ونحو قوله تعالى: {هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ}. [سورة الحديد: 57، 3]. جاءت الواو لأنها ألفاظٌ متضادةٌ المعاني في أصل موضوعها، فكان دخول (الواو) صرفاً لوهم المخاطب – قبل التفكّر والنظر – وعن توهم المحال، واجتماع الأضداد من المحال؛ لأنَّ الشيء لا يكون ظاهرًا باطنًا من وجهٍ واحدٍ، وإنما يكون ذلك من وجهين مختلفتين، فكان العطف ههنا أحسن من تركه (السهيلي، 187، العلوي، 2: 21).

يقول تعالى: {عَسَىٰ رَبُّهُ إِنْ طَلَّفَكُ أَنْ يُبَدِّلَهُ أَرْوَاجًا خَيْرًا مِنْكَ مُسْلِمَاتٍ مُؤْمِنَاتٍ قَائِمَاتٍ تَائِبَاتٍ عَابِدَاتٍ سَائِحَاتٍ ثَيِّبَاتٍ وَأَبْكَارًا}. [سورة التَّحْرِيم: 66، 5]. جاء العطف في قوله تعالى: {ثَيِّبَاتٍ وَأَبْكَارًا} بخلاف ما تقدّمه من الصفات، فإنها معدودةٌ من غير واو، وذلك لأجل تناقض البكارة والثوبية، فجيء بالعطف لرفع التناقض، بخلاف الإسلام، والإيمان، والقنوت، والثوبية، وغيرها من الصفات (العلوي، 2: 35). يقول الزمخشري: "ووسط بين الثيبات والأبكار؛ لأنهما صفتان متناقضتان لا يجتمعن فيهما اجتماعاً في سائر الصفات، فلم يكن بدُّ من الواو" (الزمخشري، 6: 160)، ونحو قوله تعالى: {هَذَا يَوْمٌ لَا يَنْطُفُونَ وَلَا يُؤْدُنْ لَهُمْ فَيْعَنْدَرُونَ}. [سورة المرسلات: 77، 35-36]، جملة (فيعدنرون) عطفٌ على جملة (يؤدن)؛ لأنه منتظمٌ في سلك النفي، أي: لا يكون لهم إذنٌ واعتذارٌ متعقّبٌ له من غير أن يجعل الاعتذار مسبباً عن الإذن كما لو نصب (ويلاً يومئذٍ للمكذّبين) (هذا يوم الفصل) بين الحق والباطل والمحق والمبطل، والنصب يومهم أنّ لهم عذراً، وقد منعوا من ذكره وهو خلاف الواقع؛ إذ لو كان لهم عذرٌ لم يمنعوا، وأي عذر لمن أعرض عن منعه وكفر بأبائيه ونعمه (أبو السعود، 9: 81، البرسوي، 1: 289)، ونحو قوله تعالى: {قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ اللَّهُ الصَّمَدُ لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ}. [سورة الإخلاص: 112، 1-2-3-4]. جاءت الآيات الثلاثة الأولى موصولةً ومستقلةً للأخبار على سبيل الاستئناف؛ لأنَّ الله الصمد محقٌّ لما قبله ومبينٌ له وكذا لم يلد مؤكّد، ومحققٌ للصمدية؛ لأنَّ الغني عن كل شيء المحتاج إليه كل ما سواه لا يكون والدًا ولا مولودًا (الخفاجي، 9: 600)، يقول شهاب الدين الخفاجي: "وقوع الجمل الثلاث، وهي لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً متعاطفةً دون ما عداها من هذه السورة؛ لأنها سبقت لمعنى وغرض واحدٍ وهو نفي المماثلة والمناسبة عنه تعالى بوجهٍ من الوجوه، وهذه أقسامها؛ لأنَّ المماثل إما ولدٌ أو والدٌ أو نظيرٌ، فلتغاير الأقسام واجتماعها في المقسم لزم العطف فيها بالواو كما هو مقتضى قواعد المعاني" (الخفاجي، 9: 599 – 600).

الثانية: إذا اتفقت الجملتان المعطوف بينهما خبراً وإنشاءً، لفظاً ومعنىً أو معنىً فقط، وكانت بينهما مناسبةً تامّةً، ولم يكن هناك سببٌ يقتضي الفصل بينهما، نحو قوله تعالى: {إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ}. [سورة الانفطار: 82، 13-14]، عطف جملة (إِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ) على جملة (إِنَّ الْأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ)؛ بسبب الاتحاد في المعنى بين الجملتين، ولاتفاقهما في الخبرية لفظاً ومعنىً، وكانت المناسبة بينهما تامّةً بين أجزائها، فلم يوجد مانعٌ يمنع العطف، لذلك وصل بينهما، ونحو قوله تعالى: {أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَىٰ الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ وَإِلَىٰ السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ}. [سورة الغاشية: 17-18].

يقول الزمخشري: "فإن قلت: كيف حسن ذكر الإبل مع السماء والجبال والأرض ولا مناسبة؟ قلت: قد انتظم هذه الأشياء نظر العرب في أوديتهم وبواديهم؛ فانظمتها الذكر على حسب ما انتظمها نظرهم" (الزمخشري، 6: 365)، ونحو قوله تعالى: (أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ وَوَضَعْنَا عَنكَ وَزْرَكَ) [سورة الشرح: 93، 1-2]. جملة (ألم نشرح لك صدرك) جملة إنشائية لفظاً، خبرية معنوية؛ لأن المعنى شرحنا لك صدرك، فالاستفهام هنا للتقرير، وليس على حقيقته، وجملة (وضعنا عنك وزرك) خبرية في اللفظ والمعنى، فوجدت المناسبة التامة بينهما، فصح العطف بينهما لوجود الجامع، ونحو قوله تعالى: (وَوَضَعْنَا عَنكَ وَزْرَكَ الَّذِي أَنقَضَ ظَهْرَكَ وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ). [سورة الشرح: 93، 2-3-4]. يقول ابن عاشور: "وعطف و"وضعنا" و"رفعنا" بصيغة المضي على فعل "نشرح" بصيغة المضارع؛ لأن (لم) قلبت زمن الحال إلى المضي، فعطف عليه الفعلان بصيغة المضي؛ لأنهما داخلان في حيز التقرير، فلما لم يقترن بها حرف (لم) صير بهما إلى ما تفيد (لم) من معنى المضي" (ابن عاشور، 30: 411)، ونحو قوله تعالى: (أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيمًا فَآوَى وَوَجَدَكَ ضَالًّا فَهَدَى) [سورة الشرح: 93، 6-7]. أي: وجدك يتيمًا فأواك ووجدك ضالًّا فهداك. لفظ الجملة الأولى إنشاء، ولفظ الثانية خبر، ونحو قوله تعالى: (غَافِرِ الذَّنْبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ شَدِيدِ الْعِقَابِ ذِي الطُّوْلِ). [سورة غافر: 40، 3]. إنما عطف فيه بعضًا ولم يعطف بعضًا؛ لأن (غافرًا) و(قَابِلًا) يشعران بحدوث المغفرة والقبول، وهما من صفات الأفعال وفعله في غيره لا في نفسه، فدخل العطف للمغايرة للصحيحة بين المعنيين، لتتنزهما منزلة الجمليتين، تنبيهًا على أنه سبحانه يفعل هذا ويفعل هذا، وأما شديد العقاب فصفة مشبهة، وهي تُشعر بالدوام والاستمرار، فتدل على القوة، ويشبه ذلك صفات الذات، وقوله: (ذِي الطُّوْلِ)، المراد به ذاته، فترك العطف لاتحاد المعنى (السهيلي، 187، الزركشي، 3: 476).

الثالثة: إذا اختلفت الجملتان خبرًا وإنشاءً، وأوهم الفصل خلاف المقصود، نحو قول أبي بكر الصديق للرجل الذي مرّ ومعه ثوب، فقال: أتبيع الثوب؟ فقال: لا عافاك الله، فنتهه أبو بكر على موضع خطئه، وقال له: لقد علمتكم لو كنتم تعلمون. قل: لا، وعافاك الله (الجاحظ، 1: 261)، ونحو قول المأمون لليزدي عندما سأله عن شيء، فقال اليزيدي: لا، وجعلني الله فداك، فقال المأمون: لله درك ما وضعت الواو موضعًا قط أحسن منها هنا (السيوطي، 161).

ثانيًا: الفصل لغة: يقول ابن فارس في مقاييس اللغة: "الفاء والصاد واللام كلمة صحيحة تدل على تمييز الشيء من الشيء وإبانته عنه، يقال: فصلت الشيء فصلًا، والفصل: الحاكم" (ابن فارس، 4: 505).

الفصل اصطلاحًا: عرّفه المراعي: "العلم بمواضع العطف أو الاستئناف، والتهدّي إلى كيفية إيقاع حروف العطف في مواقعها، أو تركها عند الحاجة إليها" (المراعي، 162).

حالات الفصل بين الجمل

أولًا: كمال الاتصال: وهي أن يكون بين الجمليتين اتّحاد تامّ في المعنى، وذلك بأن تكون الجملة الثانية توكيدًا للأولى أو بيانًا لها أو بدلًا منها، ولا يعطف بين التوكيد والمؤكد ولا بين البيان والمبيّن ولا بين البدل والمبدل منه؛ لأن العطف في أصل معناه يقتضي التّغاير، ولا تغاير بين البيان والمبيّن أو بين التوكيد والمؤكد أو بين البدل والمبدل منه. نحو قوله تعالى: (وَجَاءَ مِنْ أَقْصَا الْمَدِينَةِ رَجُلٌ يَسْعَى قَالَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُوا الْمُرْسَلِينَ اتَّبِعُوا مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا). [سورة يس: 36، 20-21]. جملة (اتبعوا من لا يسألكم) بدل اشتمال من جملة (اتبعوا المرسلين)؛ لأن المراد به حمل المخاطبين على اتباع الرسل، وقوله تعالى: اتبعوا من لا يسألكم أجرًا وهم مهتدون، أوفى بتأدية ذلك؛ لأن معناه: لا تخسرون معهم شيئًا من دنياكم، وتربحون صحّة دينكم، فينتظم لكم خير الدنيا وخير الآخرة (الصّعدي، 2: 65)، ونحو قوله تعالى: (وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ). [سورة النجم: 53، 3-4]. فصل بين الجمليتين؛ لما بينهما من كمال الاتصال؛ إذ الثانية بمثابة التوكيد المعنوي للأولى؛ لأن تقرير كونه وحيا نفيًا لأن يكون عن هوى، ونحو قوله تعالى: (وَمَا آفَاءَ اللَّهِ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْهُمْ فَمَا أُوجِفْتُمْ عَلَيْهِ مِنْ خَيْلٍ وَلَا رِكَابٍ وَلَكِنَّ اللَّهَ يُسَلِّطُ رُسُلَهُ عَلَىٰ مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ). [سورة الحشر: 95، 6]، ويقول تعالى: (مَا آفَاءَ اللَّهِ عَلَىٰ رَسُولِهِ مِنْ أَهْلِ الْقُرَىٰ فَلِلَّهِ وَاللِّرْسُولِ وَلِذِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ كَيْ لَا يَكُونَ دُولَةَ بَيْنِ الْأَغْنِيَاءِ مِنْكُمْ وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ). [سورة الحشر: 95، 7]. جاءت الآية الأولى مشتملة على الواو، بينما جاءت الآية التي تليها من دون واو، وبسبب عدم دخول العاطف على هذه الجملة؛ لأنها بيانٌ للأولى، حيث لم يعطف عليه لشدة الاتصال بينهما، فلا حاجة إلى جعله معطوفًا عليه بترك العاطف كما قيل؛ لأنه مخالفٌ للقياس، فهي منها غير أجنبية عنها، بين لرسول الله صلى الله عليه وسلم ما يصنع بما آفأه الله عليه، وأمره أن يضعه حيث يضع الخمس من الغنائم مقسومًا على الأقسام الخمسة، وموقع هذه الآية من التي قبلها موقع عطف البيان، ولذلك فصلت (الزمخشري، 6: 78، الخفاجي، 9: 138)، وجاءت الواو عاطفة على جملة (ما قطعتم من لينة)؛ لأنها امتنانٌ وتكملة لمصارف أموال بني النضير، أو لأنها عطفٌ على مجموع ما تقدم عطف القصة على القصة، والغرض على الغرض للانتقال إلى التعريف بمصير أموال بني النضير لنلّا يختلف رجال المسلمين في قسمته، وليبان أن ما فعله الرسول صلى الله عليه وسلم في قسمة أموال بني النضير هو عدلٌ (ابن عاشور، 28: 78)، ونحو قوله تعالى: (قَالَ نُوحٌ رَّبِّ إِنَّهُمْ عَصَوْنِي وَاتَّبَعُوا مِنْ لَمَّ يَزِدْهُ مَالَهُ وَوَلَدَهُ إِلَّا خَسَارًا). [سورة نوح: 71، 21]، ويقول تعالى: (وَقَالَ نُوحٌ رَبِّ لَا تَذَرْنِي عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّارًا). [سورة نوح: 71، 26]. جاءت الآية الأولى من دون واو؛ لأن جملة (قال نوح) إما بدل اشتمال من جملة (قال ربّ إني دعوت قومي)؛ لأن حكاية عصيان قومه إياه مما اشتملت عليه حكاية أنه دعاهم، فيحتمل أن تكون المقالتان في وقت واحد جاء فيه نوحٌ إلى مناجاة ربه بالجواب عن أمره له بقوله: (أَنْذِرْ قَوْمَكَ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ). [سورة نوح: 71، 1]، فتكون إعادة فعل (قال) من قبيل ذكر عامل المبدل منه في البديل كقوله تعالى: (تَكُونُ لَنَا عِيدًا لِأَوَّلِنَا وَآخِرِنَا). [سورة المائدة: 5، 114]، للربط بين كلاميه لطول الفصل بينهما، ويحتمل

أن تكون المقالتان في وقتين جمعها القرآن حكاية لجوابيه لربّه، فتكون إعادة فعل (قال) لما ذكرنا من الإشارة إلى تباعد ما بين القولين، وإما أن تكون جملة (قال نوح) مستأنفة استئنافاً بيانياً؛ لأن ما سبقها من قوله: (قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي). [سورة نوح: 71، 5] إلى هنا مما يثير عجباً من حال قومه المحكي بحيث يتساءل السامع عن آخر أمرهم، فابتدئ ذكر ذلك بهذه الجملة وما بعدها إلى قوله (أَنْصَارًا)، وتأخير هذا بعد عن (قَالَ رَبِّ إِنِّي دَعَوْتُ قَوْمِي لِيَلَّا وَنَهَارًا). [سورة نوح: 71، 5] ارتقاءً في التّمزّز منهم؛ لأن هذا حكاية حصول عصيانهم بعد تقديم الموعدة إليهم بقوله: (يُرْسِلِ السَّمَاءَ عَلَيْكُمْ مِدْرَارًا). [سورة نوح: 71، 11] إلى قوله: (سُبُلًا فِجَاجًا). [سورة نوح: 71، 20] (ابن عاشور، 29: 206).

ثانياً: كمال الانقطاع: وهو أن يكون بين الجملتين تباين تامّ كأن تختلفا خبراً وإنشاءً، أو ألا تكون بينهما مناسبة ما، نحو قوله تعالى: (وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَمِيعٌ عَلِيمٌ). [سورة الحجرات: 49، 1]. جملة (إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ خَبِيرٌ، وَجَمَلَةٌ اتَّقُوا) إنشائية (أمر)، لذلك لم تُعطف الجملة الثانية على الأولى، ونحو قوله تعالى: (وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنَّ فَاءَ تِ قَاتِلُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ). [سورة الحجرات: 49، 9]. جملة (إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) خبرية لفظاً ومعنى، وجملة (وَأَقْسِطُوا) جملة إنشائية لفظاً ومعنى، لذلك لم تُعطف الجملة الثانية على الأولى، ونحو قوله تعالى: (فَقُلْتُ اسْتَغْفِرُوا رَبَّكُمْ إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا). [سورة نوح: 71، 10]. جملة (استغفروا ربكم) إنشائية لفظاً ومعنى، وجملة (إِنَّهُ كَانَ غَفَّارًا) خبرية لفظاً ومعنى، لذلك لم تُعطف الجملة الثانية على الأولى.

ثالثاً: شبه كمال الاتصال: وهو أن تكون الجملة الثانية جواباً على سؤالٍ صريحٍ أو مفهومٍ من الجملة الأولى، فتنزل الجملة الأولى منزلة السؤال، فتُصَلَّ عنها، كما يُفصل الجواب عن السؤال، نحو قوله تعالى: (قَالَ يَا لَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ بِمَا غَفَرَ لِي رَبِّي وَجَعَلَنِي مِنَ الْمُكْرَمِينَ). [سورة يس: 36، 26-27]. في هذه الآية جوابٌ عن سؤالٍ نشأ من حكاية حاله، كأنه قيل: فماذا قال عند نبأه تلك الكرامة السنوية فقيل: قال: إني، وإنما تمنى علم قومه بحاله ليحملهم ذلك عن اكتساب مثله بالتوبة عن الكفر والدخول في الإيمان والطاعة جرياً على سنن الأولياء في كظم الغيظ والترحم على الأعداء أو ليعلموا أنهم كانوا على خطإٍ عظيم في أمره، وأنه كان على الحق، وأن عداوتهم لم تكسبه إلا سعادة (أبو السعود، 7: 164-165)، ونحو قوله تعالى: (أَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْهُمْ وَأَشَدَّ قُوَّةً وَأَثَرًا فِي الْأَرْضِ فَمَا أُعْنِي عَنْهُمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ). [سورة محمد: 47، 10]. في هذه الآية استئنافٌ مبنيٌّ على سؤالٍ نشأ من الكلام، كأنه قيل: كيف كانت عاقبتهم، فقيل: استأصل الله تعالى عليهم ما اختص بهم من أنفسهم وأهلبيهم وأموالهم، يُقال: دمره أهلكه ودمر عليه أهلك عليه ما يختص به (أبو السعود، 8: 94)، ونحو قوله تعالى: (فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ). [سورة الذاريات: 51، 28]. عندما جاء ضيوف النبي إبراهيم من الملائكة شعر بالخوف، فعند قراءة الجملة الأولى شعر وكأن هناك سؤالاً يُقال له: (ماذا قالوا حين رأوا لونه قد تغير)، فجاء الجواب: (قالوا لا تخف)، فالجملة الثانية فصلت عن الأولى؛ لأنها جوابٌ على السؤال فيها، ونحو قوله تعالى: (لَقَدْ كُنْتُمْ فِي غَفْلَةٍ مِنْ هَذَا فَكَشَفْنَا عَنْكُمْ غِطَاءَ الْيَوْمِ فَبَصَرُكَ الْيَوْمِ خَيْرٌ مِنْ قَبْلِهِ هَذَا مَا لَدَيْ عَتِيدٍ). [سورة ق: 50، 22-23]، ويقول تعالى: (الَّذِي جَعَلَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ فَأَلْفَيْهِ فِي الْعَذَابِ الشَّدِيدِ قَالَ قَرِيبُهُ رَبَّنَا مَا أَطْعَمْتُهُ وَلَكِنْ كَانَ فِي ضَلَالٍ بَعِيدٍ). [سورة ق: 50، 27]، ذكرت الواو في الآية الأولى؛ لأن الآية معطوفة على ما قبلها من آياتٍ هي إخبارٌ عما يلقاه الإنسان المتقدم ذكره من الأهوال والشدائد في المواقف الأخرى وما بين يديها، أولها قوله: (وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ). [سورة ق: 50، 19]، ثم قال: (وَوُفِّيَتْ فِي الصُّورِ ذَلِكَ يَوْمَ الْوَعْدِ وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ). [سورة ق: 50، 20-21]، ثم قال: (وَقَالَ قَرِيبُهُ هَذَا مَا لَدَيْ عَتِيدٍ). [سورة ق: 50، 23]، فهذه إخباراتٌ عن شدائد بعضها تلو بعض، فطابق ذلك ورود بعضها معطوفاً على بعض (أبو جعفر، 447)، وسبب ذكر الواو في الآية الثانية؛ لأنها واقعةٌ مع الجملة التي قبلها موقع الاستئناف البياني، وهي حكاية قول القرين بالأسلوب المتبع في حكاية المقاولات في القرآن الكريم، وهو أسلوب الفصل دون عطف فعل القول على شيء، وكان سائلاً يسأل: فماذا قال الآخر، فيقول: قال كذا وكذا (ابن عاشور، 26: 313).

2- الإيجاز وطره

أولاً: الإيجاز: الإيجاز لغةً: جاء في لسان العرب: "وَجَزَّ الْكَلَامَ وَجَازَةً وَوَجَزًا، وَأَوْجَزَ: قَلَّ فِي الْبَلَاغَةِ، وَأَوْجَزَهُ: أَخْتَصَرَهُ، وَكَلَامٌ وَجَزٌ: خَفِيفٌ" (ابن منظور، 15: 221).

الإيجاز اصطلاحاً: عرّف السكاكي الإيجاز بقوله: "أداء المقصود من الكلام بأقل من عبارات متعارف الأوساط" (السكاكي، 288). يقسم الإيجاز إلى قسمين:

أ- إيجاز القصر: وهو التعبير عن المعاني الكثيرة بألفاظ قليلة مع حسن البيان والقدرة على إيصالها بأقرب طريق، نحو قوله تعالى: (وَفِيهَا مَا تَشْتَهِيهِ الْأَنْفُسُ وَتَلَذُّ الْأَعْيُنُ). [سورة الزخرف: 43، 71]، فهذه آيةٌ جامعةٌ، تشمل جميع ما يخطر في بال الإنسان، من جميع أنواع النعيم، والطيبات، والملذات للروح والجسد، من ملابسٍ ومطعمٍ ومشربٍ، وغير ذلك، ونحو قوله تعالى: (وَالْأَرْضُ بَعْدَ ذَلِكَ دَحَاهَا أَخْرَجَ مِنْهَا مَاءَهَا وَمَرْعَاهَا). [سورة النازعات: 79، 30-31]. يقول الجاحظ: "جمع بقوله: (أخرج منها ماءها ومرعاه) النجم والشجر، والملح واليقطين، والبقل والغش، فنذكر ما يقوم على ساق وما يتفنن وما يتسطح، وكل ذلك مرعى، ثم قال على النسق: (مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ). [سورة النازعات: 79، 33]، فجمع بين الشجر والماء والكلأ والماعون كله؛ لأن الملح لا يكون إلا بالماء، ولا تكون النار إلا من الشجر" (الجاحظ، 3: 33)، ونحو قوله تعالى: (الْهَائِكُمُ النَّكَّاتُ حَتَّى زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ). [سورة التكاثر: 102، 1-2]. تصوّر لنا هذه الآية قصر الحياة وملذاتها، وطول اللهو فيها، فما تكاد أن تبدأ بالتكاثر حتى تنتهي بالرحيل إلى القبر ودار

الأخرة، فهي تصوّر طرفي الحياة وتجمعهما في لحظة قصيرة خاطفة، فقد عرضت هذه الآية الحياة الدنيا من منشئها إلى منتهاها في إيجازٍ بديعٍ لطيفٍ.

ب- إيجاز الحذف: جاء عند الرّماني: "الحذف: إسقاط كلمةٍ للاحتذاء عنها بدلالة غيرها من الحال أو فحوى الكلام" (الرّماني، 76). يقول تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا هِيَ نَارٌ حَامِيَةٌ﴾. [سورة القارعة: 101، 10-11]. حُذِفَ المبتدأ للإسراع لتصوير النار الشديدة الملتهبة التي تنتظر أهل الكفر والضلال، وذلك بعد أن أثار الشوق في نفوسهم بالسؤال عنها، وكفوله تعالى: ﴿أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِإِسْلَامٍ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مَنْ ذَكَرَ اللَّهُ أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾. [سورة الزمر: 39، 22]. حذف الخبر، أي: كمن لم يشرح صدره، ولا نور له من ربه، أو كمن قسا قلبه وخرج صدره؛ بسبب تبديل فطرة الله بسوء اختياره، واستولى عليه ظلمات العي والضلالة، فأعرض عن تلك الآيات بالكليّة حتّى لا يتذكّر بها ولا يعتمتها (أبو السعد، 7: 250)، ونحو قوله تعالى: ﴿كَلَّا إِذَا بَلَغَتِ التَّرَاقِيَ وَقِيلَ لَهَا مَنْ رَاقٍ وَظَنَّتْ أَنَّهَا فَارِقٌ﴾. [سورة القيامة: 75، 26-27-28]. حذف فاعل (بلغت)، والغرض النفس، وليس مضمراً؛ لأنّه لم يتقدّم له ظاهرٌ يفسّره، وإنّما دلّت القرينة الحاليّة عليه؛ لأنّه في ذكر الموت ولا يبلغ التراقي عند الموت (إلا النفس والروح، وكأنّ في إسقاطها من العبارة إشارة إلى ما هي عليه من وشك المفارقة (العلوي، 2: 56، موسى، 178)، وكفوله تعالى: ﴿فَإِذَا لَقِيتُمْ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبُ الرِّقَابِ﴾. [سورة محمد: 47، 4]. قوله: (فضرب الرقاب)، أصله: فاضربوا الرقاب ضرباً، فحذف الفعل، وأقيم المصدر مقامه، وفي ذلك اختصاراً، مع إعطاء معنى التوكيد المصدر (ابن الأثير، 2: 289)، ولعل أبرز ما نلاحظه في الدلالة هنا هو ذلك تصوّر الذهن للمعنى في عقل المخاطب، وهذا منطلق النظرية التصورية للدلالة (اختيار، 213).

ثانياً: الإطناب: الإطناب لغةً: ورد في لسان العرب: "أطنب في الكلام بالغ فيه، والإطناب: المبالغة في مدح أو ذم أو الإكثار فيه" (ابن منظور، 8: 206)، وهذا إذا بالغ في الكلام وطوّل ذبوله لإفادة المعاني.

الإطناب اصطلاحاً: هو أداء المقصود من الكلام بأكثر من عبارات متعارف الأوساط، سواء كانت الفلّة أو الكثرة راجعة إلى الجمل أو إلى غير الجمل، لفائدة تقوية الكلام وتوكيده (السكاكي، 277). هناك أسباب تدفع المتكلم إلى سلوك الإطناب، كتنبيت المعنى في نفس السامع أو المتكلم، والتوكيد، وتوضيح المراد، ودفع الإيهام، والتعظيم، والتّهويل... وغيرها من المعاني، وتأتي على أنواع:

أ- الإيضاح بعد الإبهام: وذلك ليتمكن في النفس أكثر، فعندما يُلقى المعنى على سبيل الإجمال والتشويق تنوق النفس إلى معرفته مفصلاً، ولها أغراض: كالتفخيم والإقناع والتشويق... وغيرها، وكفوله تعالى: ﴿وَمَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمَ الدِّينِ ثُمَّ مَا أَدْرَاكَ مَا يَوْمَ الدِّينِ يَوْمَ لَا تَمَلِكُ نَفْسٌ لِنَفْسٍ شَيْئًا وَالْأَمْرُ يَوْمَئِذٍ لِلَّهِ﴾. [سورة الانفطار: 82، 17-18-19]. أفاد التكرار في هذه الآية تفخيم شأن يوم الدين الذي يكذبون به، وتعجيب منه بعد تعجيب، والخطاب فيه عامٌ، وفي قوله تعالى: ﴿يَوْمَ لَا تَمَلِكُ نَفْسٌ لِنَفْسٍ شَيْئًا وَالْأَمْرُ يَوْمَئِذٍ لِلَّهِ﴾. بيان إجماليّ لشأن يوم الدين إثر إبهامه، وإفادته خروجه عن الدائرة (الألوسي، 30: 66)، ويتبع هذا النوع من الإطناب التوسيع وهو أن يوتى في عجز الكلام بمثنى مفسّر باسمين أحدهما معطوف على الآخر، كفوله تعالى: ﴿وَكُنْتُمْ أَزْوَاجًا ثَلَاثَةً فَأَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ﴾. [سورة الواقعة: 56، 7-8-9-10]. وفي قوله تعالى: ﴿مَا أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ﴾، ﴿مَا أَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ﴾ تعجيب ترك على إبهامه هنا لتذهب نفس السامع كلّ مذهبه ممكن من الخير والشر، ف (ما) في الموضعين اسم استفهام (ابن عاشور، 27: 286).

ب- ذكر الخاص بعد العام: ويأتي تأكيداً على أهميّة الخاص حتّى كأنه ليس من جنسه، تنزيلاً للتغاير في الوصف منزلة التغاير في الذات (القزويني، 3: 200). نحو قوله تعالى: ﴿وَيُطَافُ عَلَيْهِمْ بِأَنْبِيَاءٍ مِنْ فَضْلَةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرًا﴾. [سورة الإنسان: 76، 15]. عطف (أكواب) على (أنبياء) من عطف الخاص على العام؛ لأنّ الأكواب تحمّل فيها الخمر لإعادة ملء الكؤوس، والإناء اسم لكلّ وعاء يرتفق فيه، ويطلق على كلّ وعاء يقصد للاستعمال والمداولة للأطعمة والأشربة ونحوهما (ابن عاشور، 29: 391-392).

ت- ذكر العام بعد الخاص: وهو لإرادة العموم، مع العناية بشأن الخاص، نحو قوله تعالى: ﴿رَبِّ اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِمَنْ دَخَلَ بَيْتِي مُؤْمِنًا وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ﴾. [سورة نوح: 71، 28]. ف (للمؤمنين والمؤمنات) يدخل في عمومهما من ذكر قبلهما (لي ولوالدي).

ث- التكرار: وهو تكرار اللفظ بعينه سواء أكان متفق المعنى أم مختلفاً، وأغراض التكرار كثيرة ومتعدّدة، كالتغيب، نحو قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ يَا قَوْمِ إِنَّمَا هِيَ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا مَتَاعٌ﴾. [سورة غافر: 40، 38-39]. كرّر النداء في قوله: (يا قوم) تأكيداً لإقبالهم إذ لاحت بوافقه، فأكمل مقدّمته بتفصيل ما أجمله يذكّرهم بأنّ الحياة الدنيا محدودة بأجل غير طویل، وأنّ وراءها حياة أبدية (ابن عاشور، 24: 149)، والتّرهيب، كفوله تعالى: ﴿الْقَارِعَةُ مَا الْقَارِعَةُ وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْقَارِعَةُ﴾. [سورة القارعة: 1-2-3]. تأكيد لفظ (القارعة) لتصوير هول القارعة وشدهتها وفضاعتها، وبيان خروجها عن دائرة علوم الخلق على معنى أنّ عظم شأنها بحيث لا تكاد تتاله دراية أحد حتّى يدريك بها (أبو السعد، 9: 192-193)، والتأكيد، كفوله تعالى: ﴿فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا إِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا﴾. [سورة الشرح: 94، 5-6]. الجملة الثّانية تأكيداً للجملة الأولى؛ لتقرير معناها في النفوس وتمكينها في القلوب، فالعسر مردوفٌ ببسر لا محالة (الزمخشري، 6: 397)، والتعلّق باللفظ المكرر، كفوله تعالى: ﴿فِي أَيِّ آيَةٍ رَبِّكُمْ تَكْذِبَانِ﴾. [سورة الرحمن: 55، 16]. كرّرت هذه الآية ثلاثين مرّة في السورة نفسها؛ لأنّه تعالى ذكر نعمة بعد نعمة، وعقّب كلّ نعمة بهذا القول، ومعلوم أنّ الغرض من ذكره عقيب نعمة غير الغرض من ذكره عقيب نعمة أخرى (الصّعدي، 2: 120).

ج- الاعتراض: وهو أن يوتى في درج الكلام بجملة أو أكثر لا محل لها من الإعراب، والاعتراض سنة من سنن العرب في كلامهم، ويكون لأغراض كثيرة، كالتأكيد والمبالغة، نحو قوله تعالى: ﴿فَلَا أُقْسِمُ بِمَوَاقِعِ النُّجُومِ وَإِنَّهُ لَقَسَمٌ لَوْ تَعْلَمُونَ عَظِيمٌ إِنَّهُ لَفُرْأَنُ كَرِيمٌ﴾. [سورة الواقعة: 56، 75-76-77]. اعترض بين المقسم والمقسم به، وهو قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ لَفُرْأَنُ كَرِيمٌ﴾، بقصد المبالغة في تحقيق مضمون الجملة القسمية وتأكيد (أبو السعود، 8: 199)، كما اعترض أيضًا بين الموصوف وصفته بـ (لو تعلمون)، والتبنيه، نحو قوله تعالى: ﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ وَنَزَّلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً مُبَارَكًا فَأَنْبَتْنَا بِهِ حَبَّاتٍ وَحَبَّ الْحَصِيدِ﴾. [سورة ق: 50، 7-8-9]. اعترض بقوله تعالى: ﴿تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ﴾ بين المتعاطفين، بين قوله: ﴿وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ﴾، وقوله: ﴿وَنَزَّلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً مُبَارَكًا﴾ بطريق الاستئناف بتقدير فعلٍ مقدرٍ، أي: فعلنا ما فعلنا تبصيرًا وتذكيرًا؛ للتبنيه على أن نعم الله الموجودة في السماء والأرض إنما هي تبصرة وذكرى لكل عبد منيب (أبو السعود، 8: 126-127)، وتعجيل المسرة، كقوله تعالى: ﴿فَذَكِّرْ فَمَا أَنْتَ بِنِعْمَتِ رَبِّكَ بِكَاهِنٍ وَلَا مَجْنُونٍ﴾. [سورة الطور: 52، 29]. اعترض بين اسم (ما) وخبرها، والتقدير: ما أنت في حال إذكارك بنعمة ربك بكاهنٍ، وقد اكتفي في إبطال كونه كاهنًا أو مجنونًا بمجرد النفي دون استدلال عليه؛ لأن مجرد التأمل في حال النبي صلى الله عليه وسلم كافٍ في تحقيق ذلك الوصفين عنه، فلا يحتاج في إبطال اتصافه بهما إلى أكثر من الإخبار بنفيهما؛ لأن دليله المشاهدة (ابن عاشور، 27: 60).

ح- التذييل: "هو تعقيب جملة بجملة أخرى مستقلة تشتمل على معناها تأكيدًا لمنطوق الأولى أو لمفهومها" (الهاشمي، 204)، ويأتي على ضربين:

الأول: تذييل لا يخرج مخرج المثل، إذا كان غير مستقل عن الجملة التي قبلها، نحو قوله تعالى: ﴿وَلَا يَتَمَنَّوْهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾. [سورة الجمعة: 62، 7]. قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ﴾. تذييل لما قبلها، مقررة لمضمونه، أي: عليهم بهم، وبما صدر عنهم من فنون الظلم والمعاصي المفضية إلى أفانين العذاب، وبما سيكون منهم من الاحتراز عما يؤدي إلى ذلك، كما أنه وعيد للظالمين، فكأن يعلم الله بأحوالهم عن عدم انفلاتهم من الجزاء عليها (أبو السعود، 8: 249، ابن عاشور، 28: 218).

الثاني: تذييل يخرج مخرج المثل، إذا كان مستقلًا عن الجملة التي قبلها، واستغنى عما قبله، نحو قوله تعالى: ﴿وَيُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقِ شَخِ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾. [سورة الحشر: 59، 9]. قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يُوقِ شَخِ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ تذييل لجملة ﴿وَيُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾ لغرض مدح الأنصار بخصال حميدة، من جملتها محبتهم للمهاجرين، ورضاهم باختصاص الفيء بهم أحسن رضا وأكمل، وأنهم يؤثرون على أنفسهم حتى في حالة الخصاصة، وهو سلامة من شخ الأنفس (أبو السعود، 8: 229، ابن عاشور، 28: 94).

خ- الإيغال: هو ختم الكلام بنعت لما قبله، بما يفيد نكتة يتم المعنى بدونها للتأكيد والزيادة والمبالغة (القزويني، 153). نحو قوله تعالى: ﴿اتَّبِعُوا مَنْ لَا يَسْأَلُكُمْ أَجْرًا وَهُمْ مُهْتَدُونَ﴾. [سورة يس: 36، 21]. زيادة الحث على اتباع الرسل؛ لأنه يتم المعنى بدونها لاهتداء الرسل قطعًا (الصعدي، 2: 122).

د- الاحتراس: "هو أن يوتى به في كلام يؤهم خلاف المقصود بما يدفعه" (القزويني، الإيضاح، 156). يأتي الاحتراس في موضعين: الأول: في وسط الكلام، نحو قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ﴾. [سورة الطلاق: 65، 2-3]. قوله: ﴿مَنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ﴾ احتراس لنلا يتوهم أحد أن طرق الرزق معطلة عليه، ومثل ذلك يأتي في باب العدول عن معنى قد يتوهمه السامع مما يمكن أن يسمى باللطافة (اختيار، 164)، فيستبعد ذلك فيمسك عن مراجعة المطلقة؛ لأنه لا يستقبل ما لا ينفق منه، فأعلمه الله أن هذا الرزق لطف من الله، والله أعلم كيف يهتدي له أسبابًا غير مترقبة (ابن عاشور، 28: 312). الثاني: في نهاية الكلام: نحو قوله تعالى: ﴿فِيهِنَّ قَاصِرَاتُ الطَّرْفِ لَمْ يَطْمِئِنَّ مِنْ أَلْبَابِهِمْ وَلَا جَانٌّ﴾. [سورة الرحمن: 55، 56]. قوله: ﴿وَلَا جَانٌّ﴾. احتراس، وهو إطناب دعا إليه أن الجنة دار ثوابٍ لصالح الإنسان والجن، فلمَّا ذكر (إنس) نشأ توهم أن يمسهن جن، فدفع ذلك التوهم بهذا الاحتراس (ابن عاشور، 27: 270).

ذ- التتميم: "هو أن يوتى في كلام لا يؤهم خلاف المقصود بفضلة تفيد نكتة" (القزويني، 158). يأتي التتميم في صورتين: الأول: في وسط الكلام، نحو قوله تعالى: ﴿وَيُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مَسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا﴾. [سورة الإنسان: 76، 8]. خصص الإطعام بالذكر لما في إطعام المحتاج من إيثاره على النفس، كما أفاد في قوله: ﴿عَلَى حُبِّهِ﴾، والتصريح بلفظ الطعام مع أنه معلوم من فعل (يطعمون) توطئة ليبيني عليه الحال وهو (على حبه)، فإنه لو قيل: ويطعمون مسكينًا ويتيمًا وأسيرًا لفات ما في قوله: ﴿عَلَى حُبِّهِ﴾ من معنى إيثار المحايج على النفس، على أن ذكر الطعام بعد (يطعمون) يفيد تأكيدًا مع استحضار هيئة الإطعام حتى كأن السامع يشاهد الهيئة (ابن عاشور، 29: 384)، والثاني: في آخر الكلام، نحو قوله تعالى: ﴿ذَلِكَ مَبْلَغُهُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ اهْتَدَى﴾. [سورة النجم: 53، 30]. ﴿هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ اهْتَدَى﴾، تتميم، وفيه وعد للمؤمنين، وبشارة للنبي صلى الله عليه وسلم (ابن عاشور، 27: 119).

ثالثًا: المساواة: "هي تأدية المعنى المراد بعبارة مساوية له بأن تكون المعاني بقدر الألفاظ، والألفاظ بقدر المعاني، لا يزيد بعضها على بعض" (الهاشمي، 207). نحو قوله تعالى: ﴿هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ﴾. [سورة الرحمن: 55، 60]. جزاء الإحسان في العمل مساوٍ تمامًا لجزاء الإحسان في الثواب والأجر دون زيادة أو نقصان، ونحو قوله تعالى: ﴿فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾. [سورة الزلزلة:

99، 7-8]. المؤمن الذي يعمل مثقال ذرّة من خير سيجد جزاءه في نفسه وفي ماله، والكافر الذي يعمل مثقال ذرّة من خير سيري جزاءه في نفسه وفي ماله وليس له أجر، والمؤمن الذي يعمل مثقال ذرّة من شرّ سيري عقوبته في نفسه وفي أهله حتّى يخرج وليس عليه شرٌّ أو إنثم، والكافر الذي يعمل مثقال ذرّة من شرّ سيري عقوبته في نفسه وفي أهله دون أن يحظى بأجرٍ أو ثوابٍ.

الخاتمة والنّاتج

خُلص البحث إلى أنّ الوصل والفصل جزء مهمّ من بلاغة القرآن وإعجازه، ومن مظاهر هذا الإعجاز أنّ علل الوصل والفصل تتزاحم ولا تتعارض، وعلم النّحو والإعراب هو الأساس في معرفة الوصل والفصل، كما تبين لنا أنّ الفصل وسيلة مهمّة لتحديد المعنى والغوص في أعماقه، والرّبط بين الجمل، كما بان لنا أنّ للوصل والفصل أثرًا في تفسير الجمل القرآنية وتوضيحها وبيانها، كما ظهر لنا أنّ الفصل بين الجمل القرآنية لا يأتي لمجرد العطف بين الجمل، وإنّما لترتيبها ترتيبًا دقيقًا، ولإكسابها جزالة وفخامة، كما توضّح لنا أنّ مجيء أسلوب الوصل إنّما هو لعللٍ معنويّةٍ خالصةٍ لتقوية المعنى ودفع اللّبس، كما بان لنا أنّ الإيجاز ليس محمودًا في كلّ موضعٍ من مواضع القرآن، وإنّ كان يعتمد أسلوبًا معيّنًا محدّدًا، وطريقةً خاصّةً في الأداء يطلبها المقام، وإنّما يلجأ أحيانًا إلى الإطناب، إذا كان المقام يحتاج إلى تفصيلٍ وتبيينٍ وإيضاحٍ، وأحيانًا أخرى إلى المساواة حسب ما يستدعيه مقتضى الحال، وهذا كلّ دليلٍ على سعة العربيّة ومرونتها، وقدرتها على التّعبير عن المعاني والعدول عن ألفاظ إلى غيرها بحسب المقاصد التي يريد المتكلّم أن يبعثها في سمع المخاطب وجدانه.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

- ابن الأثير، أبو الفتح ضياء الدين، (د.ت). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*. علق عليه أحمد الحوفي وبدوي طبانه. القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة، ط2.
- الألوسي، شهاب الدين محمود، (د.ت). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- البرسوي، إسماعيل حقي، (د.ت). *روح البيان*. بيروت: دار الفكر.
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (1998). *البيان والتبيين*. تحقيق عبد السلام هارون. ط7، القاهرة: مكتبة الخانجي.
- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن، (د.ت). *دلائل الإعجاز*. علق عليه محمود شاكر. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- اختيار، أسامة، (2015). *مشكلات النظريات الدلالية*. المجلد15، العدد3، أنقرة: مجلة العلوم الدينية.
- اختيار، أسامة، (2015). *العدول عن التصريح باللفظ القبيح في القرآن الكريم*. العدد2/27، إسطنبول: مجلة مجموعة الشرفيات، كلية الآداب جامعة إسطنبول.
- الحفاجي، شهاب الدين أحمد بن محمد بن عمر، (1997). *عناية القاضي وكفاية الراضي على تفسير البيضاوي*. ضبطه وخرج آياته وأحاديثه عبد الرزاق المهدي. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الرماني، علي بن عيسى، (1956). *ثلاث رسائل في إعجاز القرآن*. تحقيق محمد خلف ومحمد سلام. ط3، القاهرة: دار المعارف.
- الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، (1984). *البرهان في علوم القرآن*. تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم. ط3، القاهرة: دار التراث.
- الزمخشري، جار الله محمود بن عمر، (1998). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*. تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض. ط1، الرياض: مكتبة العبيكان.
- السكاكي، يوسف بن أبي بكر بن محمد، (1987). *مفتاح العلوم*. ضبطه وعلق عليه نعيم زرزور. ط2، بيروت: دار الكتب العلمية.
- السهيبي، أبو القاسم عبد الرحمن بن عبد الله، (1992). *نتائج الفكر في النحو*. تحقيق عادل عبد الموجود وعلي معوض. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، (2011). *شرح عقود الجمان في المعاني والبيان*. تحقيق إبراهيم الحمداني وأمين الحبار. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- الصعدي، عبد المتعال، (1999). *بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة*. القاهرة: مكتبة الآداب.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، (1984). *التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية للنشر.
- العلوي، يحيى بن حمزة بن علي، (2002). *الطراز*. تحقيق عبد الحميد هندواي. ط1، بيروت: المكتبة العصرية.
- العمادي، أبو السعود محمد بن محمد، (د.ت). *إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- الغزناطي، أبو جعفر أحمد بن إبراهيم، (د.ت). *ملاك التأويل القاطع بنوي الإلحاد والتعطيل في توجيه المتشابه اللفظ من أي التنزيل*. وضع حواشيه عبد الغني الفاسي. بيروت: دار الكتب العلمية.
- القزويني، أحمد بن فارس بن زكريا، (د.ت). *مقاييس اللغة*. تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل.
- القزويني، محمد بن عبد الرحمن جلال الدين، (2003). *الإيضاح في علوم البلاغة*. وضع حواشيه إبراهيم شمس الدين. ط1، بيروت: دار الكتب العلمية.
- المراغي، أحمد مصطفى، (2002). *علوم البلاغة*. ط2، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، محمد بن مكرم أبو الفضل جمال الدين، (1999). *لسان العرب*. صححها أمين عبد الوهاب ومحمد العبيدي. ط3، بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- أبو موسى، محمد محمد، (1996). *خصائص التراكيب*. ط4، القاهرة: مكتبة وهبة.
- الهاشمي، أحمد، (د.ت). *جواهر البلاغة*. ضبط يوسف الصميلي. بيروت: المكتبة العصرية.

Kaynakça

Kur'ân-ı Kerim.

İhtiyar, Usame, (2015). "*Müşkilâtü'n-nazariyâtü'd-delâliyye*". Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 15/3.

İhtiyar, Usame, (2015). "*el-Udûl ani't-tasrîh bi'l-lafzi'l-kabîh fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*". Şerkiyat Mecmuası, 27/2.

Bursevî, İsmâil Hakkı, (ts). *Rûhu'l-beyân*. Beyrut: Dârul-Fikr.

Ebû Mûsâ, Muhammed Muhammed, (1996). *Hasâisü et-Terakib*. 4. Basım, Kahire: Mektebetü Vehbe.

el-Âlevî, Yahyâ b. Hamza b. Ali, (2002). *et-Tirâz*. thk. Abdülhamîd 1. Basım, Hindâvî. Beyrut: el-Mektebetü'l-'Asriyye.

el-Âlûsî, Şihâbüddîn Mahmûd, (ts). *Rûhu'l-meânî fi tefsîri'l-Kur'âni'l-azîm ve's-seb'îl-mesânî*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâs el-Arabî.

el-Câhız, Ebû 'Osmân' Amr b. Bahr, (1998). *el-Beyân ve't-Tebyîn*. thk. Abdüsselâm Hârûn. 7. Basım, Kahire: Mektebetü'l-Hâncı.

el-Cürcânî, Abdülkâhir b. Abdirrahmân b. Ebû Bekr, (ts). *Delâilü'l-İ'câz*. thk. Mahmûd Şâkir. Kahire: Mektebetü'l-Hâncı.

el-Gırnâtî, Ebû Ca'fer Ahmed b. İbrâhîm, (ts). *Milakü't-te'vili'l-kati' bi-zevi'l-ilhad ve't-ta'til fi tevcihi'l-müteşabihi'l-lafz min ayi't-tenzil*. thk. Abdülganî el-Fâsî. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

el-Hafâcî, Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed b. Ömer, (1997). *İnâyetü'l-Kâdî ve kifâyetü'r-Râzî alâ Tefsîri'l-Beyzâvî*. thk. Abdürrezzâk el-Mehdî. 1. Basım, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

el-Hâşimî, Ahmed, (ts). *Cevâhirü'l-belâğa*. thk. Yûsuf es-Sumaylî. Beyrut: el-Mektebetü'l-Asriyye.

el-İmâdî, Ebüssuûd Muhammed b. Muhammed, (ts). *İrşâdü'l-akli's-selîm ilâ mezâyâ'l-Kitâbi'l-Kerîm*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâs el-Arabî.

el-Kazvîni, Ahmed b. Fâris b. Zekeriyâ, (ts). *Mekâyisi'l-luğa*. thk. Abdüsselâm Hârûn. Kahire: Daru'l-Cil.

el-Kazvîni, Muhammed b. Abdurrahmân Celâlüddîn, (2003). *el-Îzâh fi 'Ulûmi'l-Belâğa*. thk. İbrâhîm Şemsuddîn. 1. Basım, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

el-Merâgî, Ahmed Mustafa, (2022). *Ulûmu'l-Belâğa*. 2. Basım, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

er-Rummânî. Alî b. İsâ, (1956). *Selâsü Resâil fi İcâzi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Halef Ahmed - Muhammed Zağlûl Sellâm. 3. Basım, Kahire: Dâru'l- Meârif.

es-Saîdî, Abdülmüteâl, (1999). *Bugyetü'l-izâh li-Telhîsi'l-miftâh fi ulûmi'l-belâğa*. Kahire: Mektebetü'l-Âdâb.

es-Sekkâkî, Yûsuf b. Ebî Bekr b. Muhammed, (1987). *Miftâhu'l-Ulûm*. thk. Naîm Zerzur. 2. Basım, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

es-Süheyli, Ebü'l-Kâsım Abdurrahmân b. Abdillâh, (1992). *Netâicü'l-fiker fi'n-nahv*. thk. Âdil Abdulmevcut - Ali Muhammed Muavviz. 1. Basım, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

es-Süyûtî, Celâlüddîn Abdurrahmân b. Ebî Bekr, (2011). *Uküdü'l-cümân fi'l-meânî ve'l-beyân*. thk. İbrahim el-Hemdanî - Emîn Hebbâr. 1. Basım, Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

ez-Zemahşerî, Cârullah Mahmûd b. Ömer, (1998). *el-Keşşâf an Hakâiki Gavâmizi't-Tenzîl ve Uyûni'l-Ekâvîl fi Vücûhi't-Tevil*. thk. Âdil Abdulmevcut - Ali Muhammed Muavviz. 1. Basım, Riyad: Mektebetü'l-Ubeykân.

ez-Zerkeşî, Bedrüddîn Muhammed b. Abdillâh, (2006). *el-Burhân fi Ulûmi'l-Kur'ân*. thk. Muhammed Ebu'l-Fazl ed-Dimyâtî. Kahire: Dârü'l-Hadis.

İbn Âşûr, Muhammed et-Tâhir, (1984). *et-Tahrîr ve't-tenvîr*. Tunus: ed-Dârü't-Tunusiyye.

İbn Manzûr, Muhammed b. Mükerrerrem Ebü'l-Fadl Cemâlüddîn, (1999). *Lisânü'l-Arab*. thk. Emin Muhammed Abdülvehhab - Muhammed el-Ubeydi. 3. Basım, Beyrut: Dârü'l-İhyai't-Türasi'l- Müessesetü't Tarihi'l-Arabî.

İbnü'l-Esîr, Ebü'l-Feth Ziyâeddin, (ts). *el-Meseli's-sâir fi Edebi'l-Kâtib*. thk. Ahmed el-Havfi - Bedevî Tabâne. 2. Basım, Kahire: Dâru Nehdatü Mısır.

بلاغة الحال في القرآن وأثرها في التفسير

الملخص

لا شك أن القرآن يمثل قمة البلاغة العربية، فهو يستخدم الكلمات بدلالات ومعان متنوعة وهذا كله لإضافة معان جديدة للآية، وكما نعرف أن دراسات كثيرة بحثت موضوعات البلاغة في القرآن ولكن ما زال القرآن يستوعب هذه الدراسات وما زالت أقلام الباحثين تجد طريقها إلى القرآن من خلال هذه اللغة، فما إن ظهر بحث إلى الوجود حتى نجد بحوثاً جديدة تتوالى وتثيق طريقها إلى معرفة المزيد وفتح نوافذ جديدة لم تكن تأتي على بال الباحثين والدارسين، وكأن البحث في القرآن هو عبارة عن سلسلة مترابطة مع بعضها، وكل حلقة تؤدي إلى حلقة أخرى. ومن هنا نجد أن كثيراً من الموضوعات يُعاد بحثها، لكننا نجد في كل مرة فائدة وتكاتف جديدة. وإننا لنجد حلاوة وعضوبة لكل هذه الأبحاث، على الرغم من أنها تبحث موضوعاً واحداً وكان بركة القرآن تضيء على هذه الأبحاث رونقاً وعضوية، فمثلاً موضوع التقديم والتأخير في القرآن نجده قد بُحث كثيراً، لكن كان كل بحث يتميز بخصائص وصفات مختلفة عن الأبحاث الأخرى. وكذلك موضوعات النحو المختلفة كموضوعات الصفة والخبر والمبتدأ والاستثناء والحال والمفعول بأنواعه. وجاءت هذه الدراسة حلقة من حلقات البحث القرآني مرتبطة بما قبلها ولا شك أنها ستكون وصلة لأبحاث أخرى في المستقبل. وإنني في هذا البحث تطرقت لموضوع الحال في القرآن من الناحية البلاغية والسياقية. فكما نعرف أن الحال مرتبط بصاحب الحال، وصاحب الحال ربما يتعدد في الجملة والآية، وإنه كلما تغير صاحب الحال أعطى هذا التغير معنى جديداً للآية وأخذ تفسير الآية منحى جديداً.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، البلاغة، التفسير، السياق، الحال.

33. Hal'in Kur'andaki Belagatı ve Tefsire Olan Etkisi¹

Ahmed ALDYAB²

APA: Aldyab, A. (2024). بلاغة الحال في القرآن وأثرها في التفسير. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 633-641. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543246>

Öz

Hiç şüphe yoktur ki Kur'an, Arapça belagatının zirvesini temsil etmektedir. O, kelimeleri çeşitli anlamlar ve deliller ile kullanır ve bütün bunların hepsi ayete yeni anlamlar eklemek içindir. Aynı şekilde bildiğimiz üzere Kur'anda belagat konuları üzerine birçok çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak Kur'an hala bu çalışmaları kapsamaktadır ve araştırmacıların yazıları bu dil vasıtasıyla ona ulaşmaya devam etmektedir. Yeni bir araştırmanın ortaya çıkmasının hemen ardından diğer araştırmaların ardı ardına geldiğini ve daha fazla bilgiye ulaşmak, araştırmacıların aklına gelmeyen yeni pencereleri açmak için de yollar bulduğunu görüyoruz. Ayrıca Kur'anda araştırma yapmak, birbiriyle bağlı bir zincirden ibarettir. Her bir halka, bir diğerine yol açar. Buradan da birçok konunun yeniden araştırıldığını anlamamız mümkün. Fakat her seferinde de faydaya ve yeni ince noktalara rastlıyoruz. Bütün bu araştırmalarda gerçekten de zevk ve tatlılık buluyoruz. Her ne kadar hepsi bir konuyu incelese de Kur'anın bereketi sanki bu araştırmalara bir güzellik ve zarafet katıyor. Örneğin Kur'anda takdim ve tehir konusu çokça araştırılmış bir konudur. Ancak bütün araştırma farklı özellikler ve sıfatlar ile diğer araştırmalara kıyasen öne çıkmaktadır. Ayrıca sıfat, haber, mübteda, istisna, hal(durum) ve farklı çeşitlerdeki yüklem gibi çeşitli dil bilgisi konuları da öne çıkmıştır. Bu araştırma, daha önceki araştırmalar ile bağlantılı olarak Kur'an araştırmalarının bir bölümü olarak yapılmıştır ve şüphesiz gelecekte diğer araştırmaların da yapılmasına bir vesile olacaktır. Bu araştırmada, "Hal'in Belagat ve Bağlam Bakımından Kur'andaki Yeri" konusunu ele aldım. Ayrıca bildiğimiz üzere Hal, Hal sahibi ile bağlıdır, Hal sahibi de bazen cümlede veya ayette çeşitlenebilir. Bu durum ise daima ayete yeni bir anlam kazandırır ve ayetin yorumu, yeni bir yön alır.

Anahtar kelimeler:, Arapça, belagat, tefsir, bağlam, hal.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 9
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543246>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme
² Doç. Dr. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Arapça) Anabilim Dalı / Assoc. Prof., Ankara Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Translation and Interpreting (Arabic) (Ankara, Türkiye), **eposta:** ahmad.adyab@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9497-9197>
ROR ID: <https://ror.org/05ryemn72>, **ISNI:** 0000 0004 0454 9762, **Crossref Funder ID:** 501100014801

The Rhetoric of the *Hal* and Its Impact on Tafsir in the Quran³

Abstract

There is no doubt that the Quran represents the top of Arabic rhetoric. It employs words with various meanings and evidence, all aimed at providing new interpretations to the verses. As we know, numerous studies have been conducted on rhetorical topics in the Quran. However, the Quran continues to encompass these studies, and researchers' writings persist in exploring it through this linguistic medium. We observe that new studies emerge in succession following any new research, seeking to reach further insights and open new perspectives that had not previously occurred to researchers. Moreover, research on the Quran constitutes a connected chain, where each link leads to another. This results in many topics being re-examined, yet each time revealing benefits and new nuances. Indeed, we find sweetness and beauty in all these studies. Although they all address a single topic, the Quran's blessing seemingly imparts a certain elegance and refinement to these researches. For instance, the issue of *taqdim* and *ta'khir* in the Quran has been extensively studied. However, each study presents unique characteristics and attributes compared to others. Additionally, various grammatical topics such as *sifat* (attributes), *khavar* (predicate), *mubtada* (subject), *istisna* (exception), *Hal* (state), and different types of *maf'ul* (object) have also been highlighted. This study, as part of Quranic research, is connected to previous studies and will undoubtedly serve as a basis for future research. In this study, I have mentioned to the topic of "The Rhetoric and Contextual Place of *Hal* in the Quran." Furthermore, it is well-known that the *Hal* is related to Hal's possessor and this possessor can sometimes vary within a sentence or verse. Such variation always endows the verse with new meanings and shifts the interpretation in a new direction.

Keywords: Arabic, rhetoric, tafsir, context, *hal*.

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 9

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 27.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543246>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

مقدمة

لا شك أن القرآن بإعجازه وبلاغته قد أدهش أصحاب البلاغة والفصاحة. وهذه البلاغة لا يحيط بها عقل ولا فكر، وكما نعرف أن بلاغة القرآن مرتبطة باللغة العربية ارتباطاً وثيقاً، فهي اللغة التي نزل بها وهي التي تباهى العرب بها في الماضي. وجاء القرآن بلغتهم ليتحداهم ولكي يعلو على كل لغة وبلاغة. وقد كثرت الدراسات البلاغية والنحوية والصرفية في القرآن، وبفضل وقوة بلاغة القرآن والمعاني التي لا يمكن الإحاطة بها، وجد الباحثون والدارسون ما يشذ عقولهم فحاضوا في بلاغة القرآن ونضحوا منها، والعجيب في هذه البلاغة أنه كلما شق باحث طريقه في موضوع منها نجد مواضيع كثيرة انفتحت للباحثين الجدد، وكأن بلاغة القرآن مفتاح يفتح للدارسين أفقاً جديدة ومصباح يبين طريق الباحثين ويرشداهم إلى كنوز القرآن ومجوهراته، فالبحث في بلاغة القرآن سلسلة لا نهاية لها ولا قرار، وهذه السلسلة مرتبطة بحلقات وهذه الحلقات مترابطة فوق بعضها بعدد لا حصر له. ومن هنا نجد أن الموضوع الواحد في بلاغة القرآن يُعاد صياغته بطرق وأساليب مختلفة وكلما تناوله باحث في دراسته كلما وجدنا حلاوة وعذوبة مختلفة وفريدة ورأينا معاني لم تخطر على بال الباحثين السابقين وهذه هي بركة القرآن العظيم. وهذا ما يفسر كثرة الأبحاث في الموضوع الواحد، فنحن نرى أن بعض المواضيع تم بحثها كثيراً، لكن هذه الأبحاث كانت تتميز بخصائص مختلفة عن الأبحاث المشابهة لها في نفس الموضوع، فمثلاً نستطيع أن نرى أبحاثاً كثيرة في موضوع التقديم والتأخير في القرآن ويمكن أن نرى أبحاثاً كثيرة في بلاغة الاستثناء والخبر والمفاعيل بأنواعها والأدوات النحوية والأساليب البلاغية كأسلوب الإنشاء والخبر وغيرها. وجاء هذا البحث ليدلل على بلاغة الحال في القرآن والمعاني التي يمكن أن نستخرجها من هذه البلاغة وليشير إلى ترابط الدراسات البلاغية في القرآن وأنها مرتبطة بما قبلها وفتاحة الطريق لما بعدها. وهنا لا بد أن أشير إلى بعض الدراسات التي سبقت دراستي وكانت برهاناً على هذا القول، فمن هذه الدراسات أطروحة للطالب عيوض العطوي بعنوان "بلاغة الحال في النظم القرآني" وأطروحة دكتواره بعنوان "الخبر والصفة والحال في القرآن الكريم دراسة نحوية وصفية دلالية" مقدمة من الطالب علي محمد عثمان علي حبيب. وقد اعتمدت على التطرق لموضوع الحال في القرآن من وجهة نظر السياق وبلاغته، فالحال هو في الحقيقة موضوع نحوي، لكن استخدام القرآن له أعطى له صبغة بلاغية مرتبطة بالتفسير من جهة وببلاغة العربية من جهة أخرى، فالحال متعلق بصاحب الحال، وكما نعرف أن صاحب لحال يحتمل التعدد وهذا بحسب إرجاع الحال في الجملة والآية، فكما أرجعنا الحال إلى صاحب حال مختلف كلما زاد المعنى وأعطى دلالات جديدة ومعاني أخرى. وفي الحقيقة هذا الموضوع لا يرتبط بصاحب الحال فقط وإنما يرتبط بالسياق النصي وبأسباب النزول وموضوعات البلاغة وموضوعات النحو الأخرى، ولهذا فإنه لا يمكن أن نفصل موضوعات اللغة العربية في الدراسات القرآنية عن بعضها، فكل موضوع يسوقنا للدخول إلى الموضوعات الأخرى. فمثلاً دراسة الحال تقودنا في كثير من الأحيان إلى المفاعيل بأنواعها، المفعول به والمفعول المطلق والمفعول لأجله وأحياناً تقودنا إلى التمييز. وبسبب دقة البلاغة القرآنية فإن كثيراً من الباحثين يمكن أن يدخل في خلط في هذه الموضوعات المتشابهة من الناحية المعنوية. لكن يبقى الشيء المهم أن كل هذه الموضوعات تؤدي في النهاية إلى فهم أشمل وأعم للآية والمعنى المراد. وقد قمنا باختبار بعض النماذج والأمثلة التي تبين دلالة الحال على صاحبها المتعدد وذكر المعاني الحاصلة من ذلك ومدى مساهمتها في تفسير الآية.

بلاغة الحال وأثرها في المعنى القرآني:

كما ذكرت سابقاً أن الحال موضوع نحوي، لكن القرآن بفضل بلاغته وجزارة معانيه فقد استخدم الحال في كلامه استخداماً بلاغياً يمكن أن يضيف معاني ولمسات بيانية على معنى الآية والكلام، فقد جاءت الحال في أماكن مختلفة في القرآن وكان لها نصيب في إغناء المعنى وإظهاره.

يقول الله تعالى:

(إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ بِالْحَقِّ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَا تُسْئَلُ عَنْ أَصْحَابِ الْجَحِيمِ) [البقرة: 119]

الحال (بشيراً ونذيراً)

يمكن أن تكون حالاً من الكاف في الفعل أرسناك والذي يدل على الرسول الكريم ويكون المعنى مبيئراً ومنذراً وعلى هذا المعنى تكون حالاً من المفعول به

ويمكن أن تكون حالاً من الجار والمجرور (بالحق) ويكون المعنى: إنا أرسناك بالحق حالة كونه بشيراً لمن كان قلبه مطيعاً لله ونذيراً لمن اتبع هواه وكان عاصياً

يقول الألوسي: " بشيراً ونذيراً حالان من الكاف وقيل من الحق " (الألوسي، 371)

يقول الله تعالى:

وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ مَاذَا أُنزِلَ رُكُومًا قَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ (24) لِيُحْمَلُوا أَوْزَارَهُمْ كَامِلَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَمِنْ أَوْزَارِ الَّذِينَ يُضَلُّونَهُمْ بِغَيْرِ عِلْمٍ أَلَا سَاءَ مَا يَزُرُونَ [النحل: 24-25]

(بغير علم) إما حال من الفاعل المضليين أو حال من المفعول أي من الذين أضلوا. ومعنى الحال من الفاعل يكون أنهم يقدمون على هذا الإضلال جهلاً منهم بما يستحقونه من العذاب الشديد على ذلك الإضلال (البحر المحيط ج5: 484). وعلى ذلك فهم أضلوا بغير برهان ولا حجة لديهم. ومعنى الحال على المفعول من الفعل يضلونهم، أي: يضلون من لا يعلم أنهم ضلال (الزمخشري ج3: 432) فهؤلاء الذين أضلوا لو علموا ذلك لما أضلوا، وفي هذا المعنى إشارة على أن الذي عنده عقل لا يجب أن يتبع المضليين، لأنه مادام امتلك عقلاً فإنه مسؤول عن تصرفاته وسلوكه.

وهذه الحالة منتشرة في أيامنا، إذ إننا نرى كثيراً من الناس يتبع ويسير خلف أناس يدعون العلم والمعرفة، وهذا ما لا يريده الإسلام، إذ إن الإسلام يحث المسلمين على أعمال عقليهم، فهم يقدون الذين يضلونهم. يقول صاحب التحرير والتنوير ابن عاشور: "(بغير علم) في موضع الحال من ضمير النصب (يضلونهم)، أي يضلون ناساً غير عالمين يحسبون إضلالهم نصحاء، والمقصود من هذه الحال تفتيح التضليل لا تقييده، فإن التضليل لا يكون إلا عن علم كلاً أو بعضاً" (ابن عاشور ج15: 130).

والذي يقوي أن يكون الحال من المفعول ما نلاحظه في بعض الآيات التي تؤكد ذلك. يقول الله تعالى على لسانهم { وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكِبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا (67) {الأحزاب:67}. وأيضاً ما جاء على لسانهم في قوله تعالى { وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَّبَرَأَ مِنْهُمُ كَمَا تَبَرَّءُوا مِنَّا كَذَلِكَ يُرِيهِمُ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ حَسَرَاتٍ عَلَيْهِمْ وَمَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنَ النَّارِ (167) {البقرة:167}. ويؤكد ذلك حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: "أيما داع دعا إلى ضلالة فاتبع فإن عليه مثل أوزار من اتبعه من غير أن ينقص من أوزارهم شيء، وأيما داع دعا إلى الهدى فاتبع فله مثل أجورهم من غير أن ينقص من أجورهم شيء".

قوله تعالى:

{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ادْخُلُوا فِي السِّلْمِ كَافَّةً وَلَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ (208) {البقرة:208}.

كافة حال، وهي إما أن تكون حالاً من الفاعل أو حالاً من المفعول المعنوي. فإذا اعتبرنا الحال من الفاعل أي من الذين آمنوا، وهنا يتبادر سؤال كيف يخاطب الله عز وجل الذين آمنوا بالدخول في الإسلام والمؤمن هو بالضرورة قد دخل في الإسلام؟ والجواب على ذلك أن بعض المسلمين هم دخلوا في الإسلام لكنهم متفرقين وليسوا متحدين، فكثير من المسلمين قلوبهم ليست متحدة مع بعضها. وأسباب ذلك كثيرة منها المال والمصالح والأموال الدنيوية الأخرى، وهذا موجود حتى داخل البيت المسلم الواحد، فكم من أسرة أولادها بينهم خلاف إما بسبب الميراث أو بسبب الكبر وغيره. وهذا موجود بين المجتمعات الإسلامية أيضاً، فنحن اليوم لا نجد المسلمين متحدين وحتى في أبسط الأمور، فمثلاً إثبات أول يوم من رمضان عند المسلمين، حيث نجد أن هذا البلد المسلم يبدأ صيامه بيوم مختلف عن البلد المسلم الآخر. ناهيك عن التفرقة على أساس القومية والعرق واللون، فمثلاً واحد من المسلمين يقول لك أنا من هذا البلد المسلم وكأنه يعبر الإنسان المسلم الآخر بتدني بلده وتأخره.

نقطة أخرى بارزة في أيامنا بكثرة وهي مسألة المذاهب والفرق الإسلامية، وهذه النقطة من أكثر ما يشنت المسلمين ويدخلهم في الضعف والشرذمة، رجل يقول لك أنا على مذهب فلان وهو أصح المذاهب والآخر يقول بل مذهبي هو الأصح. وهذه المسألة موجودة حتى داخل المذهب الواحد، فالطالب أو المتعلم عندما يرى من شيخه أو أستاذه ما لا يعجبه مباشرة نراه يبدأ بإيجاد الأخطاء له ويبدأ برمييه بكل كبيرة وصغيرة.

ومن هنا جاء الخطاب الإلهي لهؤلاء المؤمنين، أي يا من صح إيمانكم وإسلامكم لا تكونوا متفرقين متباعدين متباعضين، بل يجب أن تكونوا مجموعة واحدة، فليكن على قلب إخوانك الآخرين، فاجتماعكم كافة يؤدي إلى القوة ويُظهركم بمظهر العظمة والرؤية وخصوصاً في قلوب أعدائكم. ولذلك خاطب الله عز وجل المؤمنين بعدم التنازع والخلاف لكيلا تذهب قوتهم ويفشلوا. يقول الله تعالى { ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم } {الأنفال:48}. الاختلاف في الرأي لا يجب أن يؤدي إلى التنازع والابتعاد عن بعضنا، بل يجب أن يُثري ويُظهر قوة المسلمين.

وإذا كانت "كافة" حالاً من المفعول المعنوي، فيكون المعنى: يا أيها المسلم خذ الإسلام كافة بكل أوامره ونواهيته بفرائضه وسننه، ولا تأخذ ناحية وتترك ناحية، فالمسلم الحقيقي يطبق ما جاء في الشرع بكل تعاليمه وفي كل الأوقات والأماكن. المصيبة اليوم أن كثيراً من المسلمين يصلي ويصوم لكنه لا يزكي ونجده يأخذ قرصاً رويماً من المصارف الربوية، وإذا سألته عن ذلك فيقول لك: الأحوال صعبة والحاجة مريضة، مثل هذه الأحوال منتشرة بين المسلمين، أحياناً نرى الأم تلبس الحجاب وبناتها بجانبها في سن الشباب بدون حجاب، أو نرى فتاة محجبة لكنها تضع الألوان المختلفة على وجهها، وأحياناً نرى إنساناً ملتزماً يصلي ويصوم ويزكي وعندما يريد أن يقضي العطلة في فصل الصيف نجده يذهب إلى شاطئ البحر حيث تكثر المعاصي وتنتشر الفاحشة. إذن هذا المسلم ما دخل في السلم كافة، حيث طبق أمراً وترك آخر.

وعلى هذا فإن دلالات الحال ألقت بظلالها على المعنى التفسيري وأنتجت معنى موحداً من الداللتين وهو: لئن كان عبادة كل مسلم متحدة وغير مجزأة فالأمر الإلهي يصدر من مصدر واحد، فكل ما أمر الله تعالى به ونهى عنه يجب أن يُؤخذ بكامله دون نقصان أو زيادة، هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى، وليكن كل المسلمين متحدين فيما بينهم وألا يكونوا متفرقين ومشردمين.

يقول الله تعالى:

{ قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ أَيْتُكَ إِلَّا تَكَلَّمَ النَّاسُ لَيْلًا سَوِيًّا (10) } مريم

سويًّا:

يفهم الناس كلمة سويًا من التساوي والاكتمال وهذا وارد في معنى الآية، أي: لا تكلم الناس ثلاث ليالٍ مكتملة ومتساوية وتامة، وتكون الكلمة عندئذ صفة لليل، لكن المعنى القوي الوارد في الآية هي أن تكون حالاً من زكريا وعندها يكون المعنى أي: لا تكلم الناس ثلاث ليالٍ في حال عدم علمك ومرضك وعدم خرسك وبذلك تكون الكلمة حالاً من سيدنا زكريا (أبو حيان ج2: 153)

يقول الله تعالى:

{وَأَتُوا النِّسَاءَ صَدَقَاتِهِنَّ نِحْلَةً فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْسًا فَكُلُوهُ هَنِيئًا مَرِيئًا (4)} [النساء:4]

نحلة:

النحلة: عطية على سبيل التبرع وهي أخص من الهبة، إذ كل هبة نحلة وليس كل نحلة هبة. وسُمي الصَّدَاقُ بها من حيث إنه لا يجب في مقابلته أكثر من تمتع دون عوض مالي (الأصفهاني: 540). وتطرق المفسرون إلى إعراب هذه الكلمة بعدة معان وإعرابات، منها: معنى الحال، فعلى معنى التبرع والهبة يكون معناها راجع إلى صاحبي حال، فتكون "نحلة" ترجع إلى الضمير في أتوا، أي من الفاعل فيكون المعنى على الشكل التالي: أتوا وأعطوا المهور ناحلين ومُعطين عن طيب نفس. يقول الرازي: "معنى قوله (نحلة) أي عن نفس طيبة، وهي كذلك لأن معنى النحلة في اللغة الهبة والعطية من غير مقابل ومن غير أخذ عوض وبدل، كما لو أن رجلاً ينحل لولده جزءاً من ماله، وما أُعطي غير مطالب بعوض وذلك لا يكون عن نفس طيبة، ومن كان أمر الله أن تُعطي النساء مهورهن من غير مطالبة ولا مخاصمة منهم، لأن الذي يُؤخذ بالمحاكمة لا يُسمى بالنحلة" (الرازي ج 9: 147).

وصاحب الحال الثاني الذي يمكن أن ترجع إليه "نحلة" فيمكن أن يكون من "الصدقات"، فيكون المعنى: أعطوا الصدقات منحولة ومعطاة عن رضى وطيب نفس، يقول ابن عاشور: وانتصب "نحلة" على الحال من صدقاتهن، وإنما صح مجيء الحال مفردة وصاحبها جمع، لأن المراد بهذا المفرد الجنس الصالح للأفراد كلها. (ابن عاشور ج 4: 204).

وعلى هذا يكون الخطاب للأزواج أو للأولياء لأن الأولياء كانوا يأخذون المهر ويقولون هنيئاً لك النافجة لمن يولد له بنت ويغنون تأخذ مهرها فتفتح به مالك، أي تعظمه (أبو السعود ج 2: 144). ومن معاني النحلة: الملة. يُقال نحلة الإسلام خير النحل، وفلان ينتحل كذا: أي يدين به، والمعنى: أتوهن مهورهن ديانة، وعلى هذا المعنى تكون أيضاً حالاً من الصدقات، أي: ديناً من الله شرعه وفرضه. (الزمخشري ج 2: 18). ومثل ذلك قال أبو حيان: "وقيل انتصب على إضمار فعل بمعنى شرع، أي: أنحل الله ذلك نحلة، أي شرعه شرعاً ودينياً. وقيل إذا كان بمعنى شرعاً فيجوز على أنه مفعول من أجله، أو حال من الصدقات. (أبو حيان ج 3: 164)

يقول الله تعالى:

{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُيِّمَ الَّذِينَ كَفَرُوا زَحْفًا فَلَا تُولُوهُمْ الْأَدْبَارَ (15)} [الأنفال:15]

زحفاً:

الزحف أصله مصدر زحف وهو من باب منع إذا انبعث من مكانه منتقلاً على مقعدته بجر رجليه كما يزحف الصبي قبل أن يمشي أو كالبعير إذا أغيأ فجرَ فَرَسْتَهُ (الأصفهاني: 237). وأحياناً يُطلق على الدب على الركبة كالطفل، أي الزحف على الركبة، يقول امرؤ القيس: (محمدرضا ج 9: 512)

فأقبلت زحفاً على الركبتين قثوب لبست وثوب أجر

ثم أطلق الزحف على مشي المقاتل إلى عدوه في ساحة القتال، لأنه يذو إلى العدو باحتراس وترصد فكأنه يزحف إليه. ويطلق الزحف على الجيش الدهم، أي الكثير عدد الرجال، لأنه لكثرة الناس فيه يتقل تنقله، ثم غلب إطلاقه حتى صار معنى من معاني الزحف (ابن عاشور ج 10: 286).

وقد انتصب "زحفاً" على الحال، فهو حال إما من المفعول، أي: لقيتموهم وأعدادهم كثيرة وعدادكم قليل فلا تفروا وتتسحبوا من ساحة المعركة، وإما يكون حالاً من الفاعل، أي: وأنتم زحف من الزحوف، وعلى هذا يكون ذلك إشعاراً بما سيكون منهم يوم حنين حين انهزموا وهم اثنا عشر ألفاً بعد أن نهاهم عن الفرار يومئذ. وربما كان معنى الحال من كلا الطرفين أي: من الفاعل والمفعول ويكون المعنى متراحفين على معنى المشاركة من كلا الطرفين (أبو حيان ج 4: 474). وقد جمع صاحب تفسير المنار الأحوال الثلاثة موضحاً المعاني منها حيث يقول: "والمعنى (يأيها الذين آمنوا) إذا لقيتم الذين كفروا زحفاً أي: في حال لقيتموهم وكونهم وحالهم متراحفين ومتسارعين لقتالكم: وهذه الحال شبيهة بالحال التي كانت عليها المسلمون في غزوة بدر، وذلك أن الكفار هم الذين بدؤوا بالزحف من مكة إلى المدينة لملاقاة وقاتل المؤمنين فقابلوهم في بدر فلا تولوا ظهوركم لهم ولا تولوا الأدبار أي: فلا تولوهم ظهوركم وأقفيتكم منهزمين منهم، وحتى وإن كان عددهم وعددهم أكثر منكم، وفي هذه الحال إن كان النزاحف من المجموعتين أو حتى كان من المؤمنين فالفرار محرم وتكون الهزيمة أولى، و من هنا كان لفظ "القيتموهم زحفاً" يتضمن الأحوال الثلاثة. وقد رُجِحَ الاحتمال الأول وهنا لوجود قرينة الحال التي كانت نزلت الآية بسببها، ولكون النهي عن التراجع والتولي والفرار إنما يليق ويناسب المزحوف عليه، لأنه سيكون مظنة له، ويعقبه ما إذا كان النزاحف من كلا الفريقين، وأما من جهة الزاحف الذي يهجم فليس مظنة للتراجع وللتولي والانزمام ومن هنا كان الابتداء بالنهي عنه وهو على ذلك أقيح " (محمد رضا ج 9: 512).

يقول الله تعالى:

{وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَىٰ لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ نَرَىٰ اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ (55)} [البقرة]

جهرةً:

جهر: يُقال لظهور الشيء بإفراط حاسة البصر أو حاسة السمع. ومنه جَهَرَ البئر واجتهرها إذا أظهر ماءها (الأصفهاني:115).

و"جهره" حال إما من الضمير في "نرى"، أو من الضمير في "نؤمن"، أو هي حال من الضمير في "قلتم" (ابن عطية ج:1: 215). وبذلك تكون حالاً من الفاعل، فإذا كانت حالاً من الفعل "نرى" أي: نوي جهره، وهذا يشير إلى أن الشك والريب وعدم الإيمان قد امتلأ قلوبهم. وإذا كانت حالاً من الفعل "قلتم" فيكون المعنى: قلتم مجاهرين غير مباينين ولا مكترئين بذلك، وهذا يشير إلى الكبر والغرور والاستهزاء ويشير أيضاً إلى عدم مبالاتهم وتشدقهم في هذا الطلب. وإذا كانت حالاً من الفعل "نؤمن" فيكون المعنى: "لن نؤمن جهره لك ياموسى حتى نرى الله" وكان إيمانهم يشير إلى الخداع والحيلة ويطلبون طلباً أشبه بطلبات الأطفال، فالطفل عندما يرى الشيء المادي من حلوى وغير ذلك فإنه يفرح ويصرخ ويجاهر بذلك علناً.

ويذكر الألوسي "أن انتصاب (جهره) على أنها مصدر مؤكد مزيل لاحتمال أن تكون الرؤية مناماً، أو علماً بالقلب، وقيل: على أنها حال على تقدير: نوي جهره، أو مجاهرين، فعلى الأول الجهره من صفات الرؤية، وعلى الثاني من صفات الرائين، وثم قول ثالث، وهو أن تكون راجعة لمعنى القول، أو القائلين، فيكون المعنى: وإذ قلتم (قولاً) جهره أو جاهرين بذلك القول غير مكترئين، ولا مباينين وهو المروي عن ابن عباس رضي الله تعالى عنهما، وأبي عبيدة" (الألوسي ج:1: 262). ويمكن أن تكون (جهره) حالاً من اسم الله تعالى ويكون المعنى: نرى الله ظاهراً غير مستور. وقرأ ابن عباس "جهره" بفتح الهاء، وعلى هذا تكون جمع "جاهر" نحو خادم وخدم ويكون المعنى: "حتى نرى الله كاشفين هذا الأمر" وهذه القراءة تؤيد كون "جهره" حالاً من فاعل "نرى" (الحلي ج:1: 306)

يقول الله تعالى:

{ذُرِّي وَمَنْ خَلَقْتُ وَجِيداً (11)[المدثر:11]}

وجيداً:

هذه الآية نزلت في الوليد بن المغيرة، فهو كان كثير المال والولد، وقد كان يلقب في قريش بالوحيد لامتلاكه مزايا وخصائص لم تكن في غيره من المال والولد وشهرته وشهرته أبيه من قبل. قال ابن عباس: كان الوليد يقول: أنا الوحيد بن الوحيد ليس لي في العرب نظير ولا لأبي المغيرة نظير (ابن عاشور ج:30: 303).

وجيداً: إما أن تكون حالاً من المفعول المحذوف في قوله تعالى "خلقته وجيداً" ويكون المعنى أنني يوم خلقتك ما كان يملك من المال والولد شيئاً وكان ضعيفاً وجيداً منفرداً، فيعد أن كُتِبَ وأعطيته المال والولد والشهرة والجاه يدعي هذا الادعاء! في هذا المعنى إشارة إلى أن الوليد خُلِقَ وجيداً وسُبِعَتْ وحيداً لا مال له ولا ولد، وكان الكلام يوحي بمصير الوليد بن المغيرة يوم القيامة وما سيلاقه من العذاب والوحدة والانفراد والعزلة.

وإما أن تكون "وجيداً" حالاً الله تعالى، وعلى هذا يكون المعنى: ذرني وحدي معه فأنا سأتولى أمره وأنتقم منه عن كل ما كان يفعله من الشرك وإيذاء الرسول الكريم وتكبره في الأرض بغير الحق. ويمكن أن يكون المعنى أنني أنا الله الخالق الوحيد في هذا الكون ولم يشركني أحد في خلقه ولا في خلق مثل الوليد بن المغيرة، فهو في قبضتي وأستطيع أن أهلكه في أي وقت أشاء وأسلبه النعم التي أنعمتها عليه (القرطبي ج:19: 67).

يقول الله تعالى:

{ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (69)[النحل:69].

ذُلُلًا:

ذُلُلًا: جمع ذلول وهو المنقاد والمطيع. وهي حال على واحد من المعنيين، المعنى الأول: يمكن أن تكون حالاً من "السبل" فالله تعالى ذلّل السبل والطرق ووطأها وسهلها وعرفها للنحل (الطبري ج:17: 249). وعلى هذا المعنى قوله تعالى (هو الذي جعل لكم الأرض ذلولاً) [الملك:15]. ويذكر صاحب زهرة التفاسير كلاماً جليلاً في هذا المعنى حيث يقول: "وقال تعالى "فاسلكي سبل ربك ذللاً" وهي حال من السبل، أي أن طرق الله التي ألهمك إياها مذللة وسهلة غير مجهولة تغدو من هذه السبل وتروح منها غير مجهولة لها ولو ذهبت في طلب الرزق إلى أماد بعيدة" (أبو زهرة ج:8: 215)

والمعنى الثاني: "ذلولاً" حال من النحل وذلك من الضمير في "فاسلكي" أي: يألئها النحل أنت مُذلل ومنقاد ومسير لما أمرتك به غير معترض ولا ممتنع لذلك. وعلى ذلك فكل الكائنات في هذا الكون مسخرة ومذللة لما أمرها الله تعالى. وقد جاء في قصة إهلاك قوم عاد أن الله تعالى سخر الرياح لإهلاكهم، يقول الله تعالى {وَأَمَّا عَادُ فَاهْتَكَمُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ (6) سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أُعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ (7)} [الحاقة:6-7]. فالرياح منقادة ومذللة لهذا الأمر الإلهي. ومنه أيضاً قوله تعالى {أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُمْ مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَامًا فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ (71) وَذَلَّلْنَاهَا لَهُمْ فَمِنْهَا رَكُوبُهُمْ وَمِنْهَا يَأْكُلُونَ (72)} {بس:71-72}. وفي الحقيقة من عنده اطلاع بالنحل وتربيته فإنه يعرف كيف أن مربي النحل ينقل النحل خلال الفصول من مكان إلى مكان ونشاهد كيف أن النحل يتبع صاحبه كأنه منقاد ومسخر لهذا الغرض.

الخاتمة والنتائج:

في هذا البحث المتواضع تم بحث الحال مفردةً وتركت الحال بأقسامها المختلفة، فكما هو معروف أن الحال يمكن أن تأتي مفردة أو شبه جملة أو جملة اسمية وفعلية. ويمكن أن يقوم أحد الباحثين بعرض الحال بأنواعها المختلفة ويطبق اتساع دلالتها على المعنى القرآني.

من النتائج التي تم التوصل إليها أن الحال تختلط في كثير من الآيات بموضوعات أخرى كالمفعول والتمييز والصفة.

اختلف علماء التفسير فيما بينهم حول صحة الحال من عدمها في بعض الآيات، وقد نتج عن ذلك مناقشات كثيرة، أفضت أحياناً إلى الدخول في مسائل نحوية متشعبة.

تجلت مواهب علماء التفسير والبلاغة لدراسة الحال في القرآن، فكان كل مفسر ينحو طريقاً خاصاً به، فمثلاً الزمخشري كان يميل إلى الإعراب والمعنى، بينما نجد أبا حيان يميل إلى الصناعة النحوية التي يعتبرها الأساس في عمل المفسر.

ربما ذكر أحد المفسرين أو البلاغيين وجهاً من أوجه الحال، فهو أظهر هذا الوجه وترك الوجه الآخر لسبب تفسيري معين أو لسبب معتقد نحوي متمسك به.

كان بعض المفسرين يتعقب البعض الآخر عندما يكون للحال أكثر من معنى أو أكثر من صاحب حال، فكان يذكر هذا الرأي ويذكر الرأي الذي تركه.

الشيء الجميل الذي تم التوصل إليه في هذا البحث أن علماء التفسير كانت آراؤهم متكاملة، أي عندما يذكر واحد من المفسرين وجهاً ترى المفسر الآخر يذكر الوجه الآخر، وربما تعددت الوجوه للكلمة الواحدة. وهذا كان يصب في خانة إظهار المعنى بأجمل صورته.

المصادر والمراجع

- ابن جرير الطبري، (1991)، تفسير الطبري، مؤسسة الرسالة، بيروت.
- أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب الاصفهاني، (2008)، معجم مفردات ألفاظ القرآن، دار الكتب العلمية، بيروت.
- أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري جار الله، (2009)، الكشف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل، دمشق، دار المعرفة.
- الحلبي السمين، (2008)، الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، دمشق، دار القلم.
- الرازي فخر الدين، (1981)، مفاتيح الغيب، دمشق، دار الفكر.
- شهاب الدين محمود عبد الله الحسيني الألويسي، (1415)، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار الكتب العلمية، بيروت.
- عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، أبو محمد، (1992)، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز (تفسير ابن عطية)، بيروت، دار الكتب العلميّة.
- العمادي محمد بن أحمد، أبو السعود، (2015)، إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم (تفسير أبي السعود) القاهرة، دار المصحف.
- محمد الطاهر بن عاشور، (1984)، تفسير التحرير والتنوير، تونس، الدار التونسية للنشر.
- محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، (2006)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دمشق، مؤسسة الرسالة.
- محمد بن أحمد بن مصطفى بن أحمد المعروف بأبي زهرة، زهرة التفاسير، دار الفكر العربي.
- محمد بن يوسف بن حيان، (1993)، تفسير البحر المحيط، بيروت، دار الكتب العلمية .
- محمد رشيد رضا، (1947)، تفسير المنار، مطبعة المنار، مصر.

Kaynakça

- İbn Cerir el-Tabari, (1991), Tefsir el-Tabari, Al-Resala Vakfı, Beyrut.
- Abu Al-Qasim Al-Hussein bin Muhammad bin Al-Mufaddal, bilinen adıyla Al-Raghib Al-Isfahani, (2008), A Dictionary of the Words of the Kuran, Dar Al-Kutub Al-İlmiyya, Beyrut.
- Abu Al-Qasim Mahmoud bin Amr bin Ahmed Al-Zamakhshari Jar Allah, (2009), Al-Kashfah fi Vahiy Gerçekleri ve Vahiy Yüzündeki Sözlerin Gözleri, Şam, Dar Al-Ma'rifa.
- Al-Halabi Al-Samin, (2008), Al-Durr Al-Masun fi Ulum Al-Kitab Al-Maknoon, Şam, Dar Al-Qalam.
- Al-Razi Fakhr al-Din, (1981), Görünmeyenlerin Anahtarları, Şam, Dar al-Fikr.
- Şihab el-Din Mahmud Abdullah el-Hüseyni el-Alusi, (1415), Büyük Kur'an ve Yedi Metani'nin Yorumunda Anlamaların Ruhu, Dar el-Kutub el-İlmiyye, Beyrut.
- Abd al-Haqq bin Ghalib bin Attiya al-Andalusi, Abu Muhammad, (1992), The Interpretation of the Mighty Book (Tefsir İbn Attiyah), Beyrut, Dar al-Kutub al-İlmiyyah.
- Al-Emadi Muhammad bin Ahmed, Abu Al-Saud, (2015), Sağlam Akli Kutsal Kitabın Avantajlarına Yönelik Rehberlik Etmek (Tefsir Abi Al-Saud), Kahire, Dar Al-Mushaf.
- Muhammad Al-Tahir bin Ashour, (1984), Kurtuluş ve Aydınlanmanın Yorumu, Tunus, Tunus Yayınevi.
- Muhammad bin Ahmed Al-Ansari Al-Qurtubi, (2006), Al-Jami' Li Ahkam Al-Qur'an, editör: Abdullah bin Abdul Mohsen Al-Turki, Şam, Al-Resala Vakfı.
- Muhammed bin Ahmed bin Mustafa bin Ahmed, Ebu Zahra, Yorumların Çiçeği, Dar Al-Fikr Al-Arabi olarak bilinir.
- Muhammad bin Youssef bin Hayyan, (1993), Tefsir al-Bahr al-Muhit, Beyrut, Dar al-Kutub al-İlmiyyah.
- Muhammad Rashid Reda, (1947), Tefsir Al-Manar, Al-Manar Press, Mısır.

34. The Postcolonial Narrative in V. S. Naipaul's Novel Entitled *The Mimic Men*¹**Sırma ARSLAN² & Erden EL³**

APA: Arslan, S. & El, E. (2024). The Postcolonial Narrative in V. S. Naipaul's Novel Entitled *The Mimic Men*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 642-650. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14109926>

Abstract

Postcolonial Literature conveys the influence of colonialism on both colonised and coloniser groups. On this issue, V. S. Naipaul's novel entitled *The Mimic Men* exhibits various cases that have emerged due to these relations. Therefore, his work is significant in dwelling upon social relations between the coloniser and the colonised in the Modern world order. Furthermore, Naipaul depicts the isolation and alienation of the colonised within the society where colonisers are the majority. At this point, Naipaul merges the protagonist's memoirs with his autobiographic motifs. More importantly, as well as it is understood from the novel's title, Naipaul demonstrates how colonised groups' obsession with mimicry damages the society's culture and how their submission to the oppressor forces diminishes the state's political and economic power in the meantime. Concerning this, Naipaul draws attention to the conflicts among the minority groups that undermine the nationalist consciousness. Hence, Naipaul emphasises the importance of establishing a resilient community to overcome enmities within a country. Apart from this, imperialism is another obstacle that impairs the colonised country. The author clarifies the imperialists' malevolent practices under the mask of charity movements in his work. Therefore, ideological impositions not only dominate colonised people's lives but also, manipulates their behaviours. This article aims to analyse various types of Postcolonial discourses and occurrences in the novel and how Naipaul constructs his criticism from the protagonist's point of view.

Keywords: Postcolonial Literature, Mimicry, Colonised, Coloniser, Imperialism

¹ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 23

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 12.07.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14109926>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Yüksek Lisans (Mezun), Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı / Master's Graduate, Ankara Social Sciences University, Social Sciences Institute, Department of English Language and Literature (Ankara Türkiye), **eposta:** sirma.arslan@student.asbu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0001-6879-8552> **ROR ID:** <https://ror.org/025y36b60>, **ISNI:** 0000 0004 4657 080X

³ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yabancı Diller Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Asst. Prof., Social Sciences University of Ankara, Faculty of Foreign Languages, English Language and Literature Department (Ankara Türkiye), **eposta:** erden.el@asbu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7979-1340> **ROR ID:** <https://ror.org/025y36b60>, **ISNI:** 0000 0004 4657 080X

V.S. Naipaul'un *The Mimic Men* (Taklitçiler) Başlıklı Romanındaki Sömürgecilik Sonrası Anlatı⁴

Öz

Sömürgecilik Sonrası Edebiyat sömürgeciliğın hem sömürgeci hem de sömürgeleştirilmiş gruplar üzerindeki etkisini aktarmaktadır. Bu konuda, V.S. Naipaul'un *The Mimic Men* (Taklitçiler) başlıklı romanı bu ilişkiler sonucunda ortaya çıkan çeşitli durumları sergiler. Bu yüzden, Modern dünya düzenindeki sömürgeci ve sömürge arasındaki sosyal ilişkileri ele alması açısından bu eser önemlidir. Üstelik sömürgecilerin çoğunluk olduğu bir toplumda sömürgeleştirilmiş olanın soyutlanması ve yabancılaşmasını tasvir eder. Bu noktada, Naipaul başkahramanın anılarını kendi otobiyografik motifleriyle birleştirir. Daha da önemlisi, romanın başlığından da anlaşıldığı gibi, Naipaul sömürgeleştirilmiş grupların taklitçilik takıntısının toplumun kültürüne nasıl zarar verdiğini ve baskıcı güçlere karşı boyun eğmelerinin devletin siyasi ve ekonomik gücünü nasıl azalttığını göstermektedir. Bununla alakalı olarak, Naipaul azınlık gruplar arasındaki ulusalcı bilinci zayıflatan anlaşmazlıklara dikkat çekmektedir. Bu yüzden, Naipaul bir ülkede düşmanlıkların üstesinden gelmek için dirençli bir topluluk kurmanın önemini vurgulamaktadır. Bundan ayrı olarak, emperyalizm sömürgeleştirilen ülkeyi zayıflatan diğeri bir engeldir. Yazar, eserinde emperyalistlerin iyilik hareketi maskesi altında kötü niyetli uygulamalarına açıklık getirmektedir. Bu yüzden, ideolojik dayatmalar sadece sömürgeleştirilmiş insanların hayatına hükmetmekle kalmaz, aynı zamanda onların davranışlarını manipüle eder. Bu makale romandaki çeşitli türlerden Sömürgecilik Sonrası söylemleri ve olayları ve de Naipaul'un başkahramanın bakış açısından eleştirisini nasıl inşa ettiğini analiz etmeyi hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Sömürgecilik Sonrası Edebiyat, Taklitçilik, Sömürgeleştirilmiş, Sömürgeci, Emperyalizm

⁴ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 23

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.07.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14109926>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Introduction

Mimicry is one of the most significant themes in Postcolonial Literature. Although Naipaul's primary concern seems to be the theme of mimicry, he also includes an evaluation of the social, national, and political aspects of colonialism. Therefore, Naipaul employs a complex and comprehensive narrative style that covers crucial issues within this concept. Hence, this article aims to reveal Postcolonial discourses within the narrative as well as Naipaul's arguments regarding the complete liberation from colonialism.

In his works, Naipaul's analyses are mainly based on his own experiences (King, 2003, p. 4). His fictions are autobiographical as he repeatedly utters his "anxieties of homelessness", therefore, his narratives overlap with his biographical patterns (King, 2003, p. 6). In addition to this, his works also record many historical and political incidents such as decolonisation in India, Africa and the Caribbean, racial relations in the United States and so on. In *The Mimic Men*, the protagonist writes down his recollection of memories. These scenes from the protagonist's memories enable the author to employ his reflections on various matters such as social, political, and historical issues (Mustafa, 1995, p. 100). Thus, the protagonist reflects the sociological, political and historical incidents that he has witnessed and has gone through. The "shipwreck" is a metaphor that exhibits "post-colonial panic" of the condition of the Caribbean (Mustafa 1995, p. 102). Mustafa defines the protagonist "as an embodiment of a postcolonial dyslexia", which means that the protagonist, Ralph Singh has the opportunity to articulate the unequal treatment of the West and raise his voice on behalf of the exploited people, he cannot fulfil this quest since he is unable to offer suggestions for this issue (1995, p. 102).

"Mimicry" Theory and Postcolonial Discourses in the Novel

The title of the novel, *The Mimic Men* (1969), draws attention to the notion of "mimicry". "Mimicry" is described as the imitation of the coloniser's habits, ideology, institutions and values. The colonial practice facilitates the imposition of the colonisers' doctrines on its subjects. According to Homi Bhabha's theory, the result is not a simple reproduction of these exercises, the result is a "blurred copy" of the coloniser (Ashcroft et al, 1998, p. 139). At this point, Bhabha suggests that "colonial mimicry is the desire for a reformed, recognisable Other, as a subject of a difference that is almost the same but not quite" (86). From the very beginning, Naipaul expresses how this notion of mimicry is illogical and absurd stating that: "Mr Shylock looked distinguished, like a lawyer or businessman or politician. He had the habit of stroking the lobe of his ear and inclining his head to listen. I thought the gesture was attractive; I copied it" (2002, p. 11). One can easily deduce that mimicry is an indispensable feature for the colonised as it emerges from the need to gain the acceptance and recognition of the coloniser. Dr Aziz from E. M. Forster's *A Passage to India* can also be considered a suitable example of this notion. Dr Aziz wears European clothes and speaks formal English to impress his coloniser British "fellows". In its essence, mimicry is a destructive force for the colonised people's own identity and a big obstacle in front of their forming a nationalist consciousness. Naipaul emphasises this issue and exhibits it with examples to the reader. The protagonist of the novel, Ranjit Kripalsingh, is a supporter of colonialism. In order to adapt to the coloniser's environment, he changes his name to Ralph R. K. Singh (Naipaul, 2002, p. 113). The problem is getting more serious since it indicates the scale of the inferiority complex that the protagonist is undergoing. Regarding this issue, Frantz Fanon argues that colonised people who develop an inferiority complex and scorn their identity inflict damage to their original culture and they confirm living their lives under the yokes of the civilising nation (1967, p. 18).

The postcolonial interaction in a colonised country results in the exposition of the degradation of the subjects. In relation to this, the subject has a strong desire to approximate the coloniser's level. For instance, as the protagonist states: "There was my sense of wrongness, beginning with the stillness of that morning of return when I looked out on the slave island and tried to pretend it was mine." (Naipaul, 2002, p. 225). The easiest way to fulfil this wish is simply to yield and imitate them. Fanon puts forward various examples from human relations and concludes that it is impossible to achieve equal treatment since the white European will never admit this equivalence no matter how hard a non-white person tries. Instead, s/he will become a curiosity in the social space. "She is looked at with distaste. Things begin their usual course... It is because she is a woman of color that she is not accepted in this society" (Fanon, 1967, p. 44). Again, in the novel, the protagonist narrates another incident about this issue, in which, the father of a French girl accepts the marriage with the non-white but in return, he is decisive to send him for a proper education (Naipaul, 2002, p. 232). Nevertheless, mimicry is also a powerful element for a postcolonial writer since it is a medium for strong criticism for colonial practices.

As a result, mimicry is fundamental for the colonisers' establishment of hegemony over their subjects. As Bhabha indicates, it is a menace for the coloniser since this will result in a mockery, a parody of the coloniser (1994, p. 86). In postcolonial literature, this mimicry reveals how practices of colonialism are groundless and justifications for these inhuman actions are far away from being persuasive. Likewise, in Naipaul's novel, one can come across many examples from the text for this issue and conclude that mimicking the coloniser is something futile since this will never change the colonised person's status, that individual will remain as the oppressed one.

Isabella Imperial Island is settled by people from different ethnic backgrounds as well as the coloniser settlers in the novel. In the lands where the interaction with various races takes place, hybridity is inevitable. Furthermore, Homi Bhabha argues that the hierarchal imposition for "originality" or "purity" is "untenable" because even though "Third Space" is not represented, no one can put forward this concept as something new (1994, p. 37). Thus, Bhabha strongly defends the idea that no person on the Earth is bred purely (1994, p. 37). Gramsci reports that "[t]he subaltern classes, by definition, are not unified and cannot unite until they are able to become a "State": their history, therefore, is intertwined with that of civil society, and thereby with the history of States and groups of States." (1971, p. 52). In the novel, such a unification does not exist because of the conflicts among these "subaltern" groups. In the novel, these discriminative arguments are mainly employed by the protagonist himself stating "But to me as well as to Sandra our house was something to get out of whenever we could. Into that most inferior place in the world. Where could we go? The beaches? We knew them all; we could take them 'as read'. The mountain villages, Negro or mulatto, with their slave history and slave customs?" (Naipaul, 2002, p. 72). The word "mulatto" is a pejorative and racist word that is used to describe the hybrid people. In this statement, he does not only put racist emphasis on hybrid people but also black ones. As it can be seen in this instance, the protagonist looks down on these people and associates everything about them with their slave background. Once again, the protagonist puts another racist comment on them: "We went through purely mulatto villages where the people were a baked copper colour, much disfigured by disease. They had big light eyes and kinky red hair. My father described them as Spaniards." (Naipaul 2002, p. 130). These expressions state that hybrid people are exposed to discrimination even further and they are humiliated and isolated in society as the "Third Space" as Homi Bhabha defines (1994, p. 37).

On the other hand, Naipaul stops to express hybrid people's attitude in the society:

[Spaniards] permitted no Negroes to settle among them; sometimes they even stoned Negro visitors. We drove through Carib areas where the people were more Negro than Carib. Ex-slaves, fleeing the plantations, had settled here and intermarried with the very people who, in the days of slavery their great tormentors, expert trackers of forest runaways, had by this intermarriage become their depressed serfs. (2002, pp. 130-131)

Although hybrid people and black people share the same destinies, this fact does not make them develop empathy for each other and create a notion of fraternity on a social basis, on the contrary, they hold groundless grudges against each other. Gramsci explains the formation in such societies that the practice of hegemony takes place with the medium of parties that establish the hierarchical order within the society (1971, p. 53). Thus, the order in the society is regulated through the employment of the hegemony by members of the higher class. In this case, the domination of the coloniser comes in the first place, the rich high-class people's hegemony can be counted as the latter in the novel.

Apart from this, another example can be witnessed in the protagonist's childhood memories. Singh describes one of his classmates with mixed race by saying, "His name indicated Chinese ancestry, but he was not pure Chinese. He had some admixture of Syrian or European blood with, I felt, a tincture of African. It was a happy blend; it had produced a sensitive, attractive boy" (Naipaul 2002, p. 102). The word "happy" is ironic since his classmate suffers from the state of constant uneasiness that stems from his hybrid origins. This hatred reaches its extremity when one mixed-raced classmate of the protagonist ignores his black mother and acts as if he has not seen her in the street. At this stage, the effect of mimicry emerges once again since the colonised subjects do not feel hatred for the colonising forces but for another oppressed group like themselves. In conclusion, hybridity is something unwanted and shameful by both the coloniser and the colonised sides. The in-betweenness in society creates confusion for people of mixed race because they cannot feel any sense of belonging in society. As a result of these notions and behaviours, the notion of the brotherhood of the colonised people disappears from the earliest stage.

One of the significant issues for Isabella Imperial is the government's financial and technological inadequacy. Therefore, the colony needs support for its improvement. In the historical context, industrialisation has accelerated its speed due to the developments in technology in the aftermath of the Second World War (Young, 2016, p. 49). Subsequently, it has transformed into a capitalistic competition among the coloniser countries. On this issue, Robert Young reports that Western countries promote the notion of a capitalist and rapidly growing economic system and impose this system on the world (2016, p. 49). Then, the Third World countries are given no choice but to comply with this system and adjust their policies (Walcott, 1974, p. 5). At this stage, Orientalist scholars have identified underdeveloped or developing countries as "Third World" countries. The very expression has its sub-context as the countries that are in need of help and protection of a paternal country, that is, the coloniser's according to colonialist account. Subsequently, postcolonialism has continued its presence as neocolonialism with the coloniser countries' undertaking of so-called "paternal" roles by depicting the impression that they are helping those who are in need.

In the novel, the protagonist mentions the dependency of Isabella Imperial colony. They need the coloniser forces' technological and financial support for the island's development. Nevertheless, this is not just a favour in return for no benefits, on the contrary, the coloniser country employs its citizens in administrative positions. Moreover, Isabella Island must pay twice the wage that is paid for one subject of the colony:

We had spoken, for instance, of the need to get rid of the English expatriates who virtually monopolized the administrative section of our civil service. We had represented their presence as an

indignity and an intolerable strain on our Treasury. They received overseas allowances; their housing was subsidized; every three years they and their families were given passages to London. Each expatriate cost us twice as much as a local man. (Naipaul, 2002, p. 228)

In this instance, the hegemony over the colonised can be observed. As Young defines “imperialism” signified an ideology and a system of economic domination, identified with the USA; ‘colonialism’, by contrast, emphasised the material condition of the political rule of subjugated peoples by the old European colonial powers” (2016, p. 27). This statement exactly overlaps with the government in *Isabella Imperial*. While the colonisers occupy administrative positions, the colonised people remain as mere workers and lower classes. The colonised are obliged to comply with the order that is established and ruled by the coloniser. Thus, the importance of national freedom comes to the surface. Another notable example is the exploitation of the goods by the colonisers. As the protagonist explains: “We had committed ourselves from the outset to renegotiating the bauxite contract. It was our only major resource, and its exploitation, in the late 1930s, was perhaps the only thing that had rescued our economy from total ruin and saved our island from revolution” (Naipaul, 2002, p. 236). As it can be witnessed from Singh’s statement, he seems content with this relation as he regards it as a helping hand which saves his government from the economic crisis. Moreover, *Isabella Imperial*’s attempts at the industrialisation are meaningless and they are not useful for the local people at all. For instance, as the author states:

We encouraged a local adventurer to tin local fruit. This was a failure. It hadn’t occurred to anyone concerned to find out whether local people wanted local fruit tinned; no one else did either. The same man went in later for tinning margarine and was a success. The margarine was imported, the tins were imported. (Naipaul, 2002, p. 235-236)

Apparently, the system keeps on working for the coloniser’s benefit. Hence, once again, it is understood that there is a need for independence to take more realistic steps for the development of the country. Otherwise, even if the colonised country gains some opportunities in the field of economy and makes a profit financially; still, it is still an illusionary excitement. In fact, whatever is considered as profit or facilities are for the betterment and prosperity of the coloniser. At some point, Singh emphasises the cooperation of the colonised countries to overcome their problems so that they can announce their independence. However, he warns the reader that the menace will exist in relation to these actions since no coloniser deliberately wants its subject to be free; that would mean the end of their violation of the land. Therefore, the colonisers justify their acts by emphasising the inability and primitivity of the colonised people for they cannot rule their lands themselves, but they need a fostering hand that will provide the necessary means for the colonial government’s development.

In the novel, Naipaul dwells upon his notions on decolonisation through Singh and his father. Thus, he explores it as a colonial politician and from the perspective of a leader of a revolutionary group. Consequently, he analyses this process in a more comprehensive style with its various aspects. The resistance against the coloniser forces and the decolonisation process takes up an important place in history. These riots are carried out by the lower classes. As Althusser explains in his essay, according to Marxism, the masses give shape to the course of history (2008, p. 77) and revolution is carried out by these masses. Therefore, the triumph can be achieved by forming a powerful union of the masses. Regarding this issue, many Orientalist scholars emphasise the primitivity, superstition, and irrationality of the Eastern and non-white people. For instance, Hegel makes an irrelevant comment claiming that the sun rises first in the East, therefore, the Eastern people represent “unreflected consciousness” (2000, p. 15). Consequently, they could not form a union, but they needed a dominant ruler, which means, the white European coloniser.

First of all, Naipaul employs the metaphor for the colonised land as a "house". The protagonist ponders:

Was it the house? It was one of those large timber town houses of the old colonial period, slightly decaying in spite of its modern kitchen. We both thought it attractive but for some reason we had never succeeded in colonizing it. Large areas of it remained empty; it felt like a rented house, which soon has to go back to its true owner. (Naipaul, 2002, p. 73-74)

At this point, the coloniser's Orientalist approach is employed with the words "decaying" yet "attractive". Similarly, in Forster's *A Passage to India*, the mosque is described as: "The courtyard – entered through a ruined gate – contained an ablution-tank of fresh clear water, which was always in motion (...). The courtyard was paved with broken slabs (1936, p. 41). Hence, these are justifications that the colonisers claim, for instance, that the land needs to be colonised because the society is "decaying", "out fashioned" and "falling apart". Therefore, the coloniser defends the necessity for the "regulation" and "improvement" of the land by the civilised coloniser. This statement is crucial for the notion of decolonisation because Naipaul emphasises that the colonisers' occupation of the land will not last forever because they do not belong to this "house". They will have to hand it over to its genuine owners sooner or later.

In the novel, the protagonist's father is the one who initiates a decolonisation movement and tries to become the leader of a revolutionary group. His protests begin with his smashing of Coca-Cola bottles (Naipaul 2002, p. 112). Later, he gives a speech to motivate people and to encourage them to ignite sparks of revolution. However, the anger of these groups begins to fade away after a while. "At school, there was no more talk of Gurudeva or riots or burnings; we all preferred, for various reasons, to forget that frustration" (Naipaul, 2002, p. 148). The school is another space for the employment of the ideology. Althusser puts forward that "Ideological State Apparatuses" teach people the ruling class' ideology, that is, the coloniser's in this case (2008, p. 26). Through education, people are taught how to behave in the public sphere, so, the subjects are taught to be obedient to the ruling class management. Thus, they are expected to comply with the rules that the coloniser has set for them and make sure that this system's order is not interrupted. Nonetheless, Singh's father does not give up on his protests easily. The protagonist states: "But for me there was something more. Primitive, bestial, degraded: these were some of the words used by certain sections of the island. I shared their horror, but I had my own reasons. (...) The horse-sacrifice, the Aryan ritual of victory and overlordship (...)" (Naipaul, 2002, p. 152). Singh thinks that his father is a frantic man for his actions, and he feels threatened as he shares the same concerns with the coloniser as a mimic man. Apparently, Singh is a submissive subject who acknowledges his inferiority and thinks that the colony will never be able to acquire such power and unity. Naipaul gives an account of both the coloniser and the colonised with his portrayal of the protagonist. Gramsci explores the notion of hegemony and emphasises that hegemony is exercised by the ruling class and this hegemony takes place by the consent of the great masses of population. Thus, the discipline is ensured "legally" (Gramsci, 2000, p. 40). Towards the end of the novel, Browne and Singh's political struggle for their own country's sake draws attention. Nevertheless, their attempts lack determination and faith in their cause. Furthermore, their effort seems futile since the Isabella Imperial has no power to fight back their colonisers. In conclusion, Singh's statements indicate that resistance against the coloniser can take place only when the determination and the strong resilience of the subjects are achieved. Without the consistency of determination, these attempts for liberation are doomed to fail. Therefore, Naipaul suggests a wider perspective that one can observe this process from the coloniser's and the colonised one's views.

As a result, V. S. Naipaul's work is crucial in terms of postcolonial representation since the writer's

autobiographical background and fiction are intermingled in the novel. He does not only narrate a story of colonised people's struggles and sufferings but also employs his political views at the same time. Thus, he explains the hindrances and restrictions that are to be dealt in order to achieve liberation from the shackles of the coloniser. He underlines the fact that neither political resistance nor revolutionary resistance can be sufficient for the liberation movement. There is a need for belief in the cause, a strong union and comradeship as well as political and economic power. On the other hand, he points out the ideological dominance of the coloniser which results in the mimicry of the colonised. This admiration and the submission of the colonised people are the primary elements that the colonisation process feeds upon. Although Bhabha argues that mimicry is a mockery and a parody for the coloniser, this is also indispensable for the continuation of the system since it secures it by asserting the coloniser's identity and destroying the colonised one's. Apart from this, interracial relations and immigrant issues also emerge with the postcolonial discourse. Hybridity has become a phobia and people of mixed race have lived as outcasts and as minorities in the society. Even in such a case, while they have shown a respectful attitude towards the coloniser, they have kept othering the colonised side at the same time. Even though hybrid people are colonised together with people from different races, they have not managed to realise the necessity of forming a union as the oppressed groups.

References

- Althusser, L. (2008). *Essays on Ideology*. Verso. pp. 26,77.
- Ashcroft, B. et al. (1998). *Post-Colonial Studies: The Key Concepts*. London; New York: Routledge. pp. 139-141.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London; New York: Routledge. pp. 37, 86.
- Fanon, F. (1967). *Black Skins, White Masks*. New York: Grove Press. pp. 18, 44.
- Forster, E. M. (1936). *A Passage to India*. Penguin Classics. Oliver Stallybrass (Ed.), Print. p. 41.
- Gramsci, A. (2000). "On Hegemony and Direct Rule". *Orientalism: A Reader*. A. L. Macfie (Ed.), Edinburgh University Press. pp. 39-40.
- Gramsci, A. (1971). *Selections From the Prison Notebooks*. New York: International Publishers Co. pp. 52-53.
- Hegel, G. W. F. (2000). "Gorgeous Edifices.". *Orientalism: A Reader*. A. L. Macfie (Ed.), Edinburgh University Press. pp. 13-15.
- King, B. (2003). *V. S. Naipaul*. Macmillan Education UK. pp. 3-6.
- Mustafa, F. (1995). *V. S. Naipaul*. Cambridge University Press. pp. 100-102.
- Naipaul, V.S. (2002). *The Mimic Men*. London: Picador.
- Walcott, D. (1974). "The Caribbean: Culture or Mimicry?" *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, 16(1), 3-13. <https://doi.org/10.2307/174997>. Accessed 11 June 2023.
- Young, R. C. J. (2016). *Postcolonialism: An Historical Introduction*. Wiley Blackwell. p. 49.

35. Self-Presentation on Social Media¹

İbrahim AKKAŞ²

APA: Akkaş, İ. (2024). Self-Presentation on Social Media. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 651-662. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539110>

Abstract

This article discusses the importance of social media for self-presentation. For this purpose, how social media use affects the self and self-presentation is discussed based on the concept of "self-presentation" proposed by Goffman. Many people around the world have been using social networkin sites lately to stay in touch with online and social media friends, discover new "friends" and share user-generated content such as photos, videos, news and shopping. The use of social networks such as Facebook, Twitter, WhatsApp and Instagram has increased in recent years. In addition, social media applications that offer opportunities such as entertainment, games, information acquisition, music, video and photo sharing have increased the interest in them. Therefore, self-presentation is one of the most important reasons why people use social media. Self-presentation, a key concept in an individual's identity development, now extends beyond face-to-face interactions to social networking sites. Users have tried to get positive feedback on self-presentation by constantly sharing various photos, places and videos on social media.

Keywords: Identity, Digital Identity, Self, Self-presentation, Social Media.

¹ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 07.06.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-Publication

Date: 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539110>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü / Assist. Prof., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Social Work (Erzincan, Türkiye), **eposta:** ibrahimakkas191@gmail.com, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0006-1381-2982> **ROR ID:** <https://ror.org/02h1e8605>, **ISNI:** 0000 0001 1498 7262, **Crossref Funder ID:** 501100009706

Sosyal Medyada Benlik Sunumu³

Öz

Bu makale sosyal medyanın benlik sunumu açısından önemini tartışıyor. Bu amaçla sosyal medya kullanımının benliği ve benlik sunumunu nasıl etkilediği Goffman'ın önerdiği "benlik sunumu" kavramından hareketle tartışılmaktadır. Dünya çapında pek çok insan, çevrimiçi ve sosyal medya arkadaşlarıyla iletişimde kalmak, yeni "arkadaşlar" keşfetmek ve fotoğraf, video, haber ve alışveriş gibi kullanıcı tarafından oluşturulan içeriği paylaşmak için son zamanlarda sosyal ağ sitelerini kullanıyor. Facebook, Twitter, WhatsApp ve Instagram gibi sosyal ağların kullanımı son yıllarda arttı. Ayrıca eğlence, oyun, bilgi edinme, müzik, video ve fotoğraf paylaşımı gibi olanaklar sunan sosyal medya uygulamaları da bunlara olan ilgiyi artırmıştır. Dolayısıyla benlik sunumu, insanların sosyal medyayı kullanmasının en önemli nedenlerinden biridir. Bireyin kimlik gelişiminde anahtar bir kavram olan benlik sunum, artık yüz yüze etkileşimlerin ötesine geçerek sosyal ağ sitelerine kadar uzanıyor. Kullanıcılar sosyal medyada sürekli olarak çeşitli fotoğraf, yer ve videolar paylaşarak benlik sunumu konusunda olumlu geri dönüşler almaya çalışmışlardır.

Anahtar kelimeler: Kimlik, Dijital Kimlik, Benlik, Benlik Sunumu, Sosyal medya.

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.06.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14539110>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Social Media

With the growth and widespread use of social media technologies, a greater number of applications have been developed. These tools allow users to share information in text, audio, photo, and video formats and use them to improve communication skills. This has led to the emergence of a variety of different social spheres, as well as the development of applications that are called social media. As a collection of technologies, social media allows individuals to follow communication, content, and the like between their friends and social networks. These sites allow users to simply upload content on the internet and share it with other people (Kaya, 2021:47). The technological advances of the last siecle have led to rapid social transformation, significantly altering the way people interact with each other. Face-to-face communication is no longer the only way to establish social relations, as social networks have enabled social interaction and social relations through digital means. Social networks have become very popular platforms for social interaction thanks to the popularity of the Internet, the readily available tools for accessing the Internet, the development of social networking sites which are easy to use and rich in content, and the variety of applications offered to users. Through these venues, individuals share their interests, opinions, preferences, information and bodies, in short, who they are. The new tools for self-expression and impression management are social networking sites like Facebook, Instagram and TikTok. (Kaçar Yenilmez, 2021:1).

Each social media application has a profile page for its users. Users here share about themselves in an attempt to explain who they are. Viewers get an idea of who owns the profile by looking here. As a result, a person's own page is similar to a resume that can be evaluated by the entire world. Boyd and Ellison say social networking sites follow three basic principles. First, users create a public or semi-public profile in the system. Second, they itemise the profiles they may know in that system (Kaya, 2021:48). A profile is a unique page where a person can "exist by writing the self." A person is required to fill out forms with a variety of questions when joining a social network. Profiles are usually created by responding to questions. They include identifiers such as age, location, interests, and an "about me" section. Most sites also encourage users to upload a profile photo. Some sites allow users to enhance their profiles with rich media content or to change the appearance and image of their profile. Others allow users to add modules ("applications") that enhance their profile, such as Facebook. (Boyd and Ellison, 2207:210).

Despite some definitions in a quite narrow sense, social media refers to "electronic forms of communication where users create online communities to share information, ideas, personal messages and other content" (Alves et al., 2016:1029). Social media is the use of web-based and mobile technologies to transform communication into an interactive dialog. Meanwhile, social networking sites describe a kind of social structure made by people who associate with each other in relation to a particular area, such as a partner. While social media refers to a broad concept, social networking sites refer to only one of the communication sites like wikis and blogs; in other words, it is a subcategory of the social body. (Yenilmaz Kaçar, 2021:18). Social media are web- and mobile-based technologies that make communication an interactive dialog. A social network, on the other hand, refers to a social structure where people with common interests come together. Connecting with others is the main goal of social networks. Some argue that social networks preceded social media, while others believe the opposite. In essence, social networks are based on human interaction (Cohn, 2019:1). Social networks eliminate various negative situations in terms of time and space. People become dependent on their computers and phones and are forced to be alone. Social media is not only a habit for today's virtual users. It's also a new environment for socializing. Worldwide network systems make it possible for people to communicate with each other over the internet. The social environment has been transformed

into an internet-based environment. People communicate, meet and socialize with other people through social networks (Doruk Akbakın, 2021:120).

In the studies conducted, it is seen that the term "social network" is generally used synonymously with "social networking sites". A review of social networking sites reveals them to be online platforms, whereas social networks refer to social relationships established on them (Yenilmez Kaçar, 2021:17).

Social networking sites can be defined as a collection of virtual user profiles that can be shared among the users. Research on the antecedents of social network use is limited despite the importance of the Internet and social networks in modern life (Hughes et al., 2012:561). Social networking sites (SNS) have become increasingly important social platforms for computer-mediated communication as a result of their rapid penetration into people's daily lives. A few successful examples are Facebook, Myspace, and Friendster. By definition, social networking is a new communication method that utilizes computers as a collaborative tool to increase group coverage and influence (Lin and Lu, 2011:1152). A social network is a cyber environment where individuals can create their own profiles, share texts, pictures, and photos, and connect with other users through online applications and groups (Lin and Lu, 2011:1153).

There may be differences in the nature and naming of the links between sites. Rather than serving as a way for individuals to meet each other, social networking sites serve as a way for individuals to express themselves and make their social networks visible (Boyd and Ellison, 2007:210).

The use of social media in daily lives of individuals continues to evolve with the introduction of new tools, environments and opportunities brought by new technology. Basically, social media are platforms where people read, share, and discover news, information and content through an interactive communication process between one person and more than one person, or from more than one person to more than one person. Platforms are social environments (Özçağlayan and Uyanık, 2010:60).

Many social media platforms are internet-based and allow users to share in interactive participation. The first step to having interaction potential for individuals is to join the networks by creating a profile. Interaction emerges naturally because of joining. The networks where individuals become users allow them to interact with their environment and other people. They express themselves by sharing and commenting on the content they produce or materials (news, photos, music, etc.) previously prepared by others (Kaya, 2021:49).

In the past, the media were primarily newspapers, magazines, television, radio, and the like, but with the advent of digital technologies, the invention of the internet, and the use of Web 2.0 technology, another form of media has risen to prominence and surpassed traditional mass media in all areas of life. Basically, social media consists of a set of internet-based applications built on the technological and ideological foundations of Web 2.0 allowing users to create and share content (Kaçar Yenilmez, 2021:11).

Social media is often referred to by channel characteristics that determine the direction of messages or use specific tools such as Facebook or Twitter to exemplify interaction modes (Howard and Parks, 2012:362).

It includes (1) infrastructure and the means to create and distribute content that reflects individual as well as shared values, (2) the content that takes the form of digital messages, news, and ideas that become cultural products, and (3) both the tools and the content that people, organizations, and industries produce and consume. (Howard and Parks, 2012:359).

Social media are internet-based applications built on Web 2.0 ideologies and technologies that allow the creation and sharing of user-generated content (Kaplan and Haenlein, 2010:62).

Social media is social in nature, it transcends a particular proprietary tool with a lot of social content. Users' social activities are highly influenced by design choices and infrastructure, far beyond traditional usage categories and gratification theories. From our perspective, social media can be divided into three areas: (a) the technological infrastructure and platforms used to generate and distribute content; (b) the range of digital content, including personal messages, news, concepts, and cultural expressions; and (c) the individuals, organizations, and sectors involved in both the production and consumption of digital content. (Howard and Parks, 2012:359). The uses and gratifications approach is a theory put forward to explain why and how an individual chooses certain media content to meet various needs and achieve various purposes (Kacar Yenilmez, 2021:99).

Kaplan and Haenlein similarly provided a brief definition of social media as “an array of internet-based applications based on the ideological and technological foundations of Web 2.0 and allow the creation and exchange of user-generated content” (Kaplan and Haenlein 2010:61).

Social media platforms are online communication channels that enable mass personal interactions, operate on the Internet, and are characterized by their persistent nature. These platforms derive their primary value from user-generated content. (Carr and Hayes, 2015:49).

A social networking site is defined as a website that allows users to create online communities and share user-generated content. People may be individual internet users or they may be restricted to those belonging to a particular organization (e.g. company, university, professional society, etc.). Community members may be offline friends (friendships can be expanded online), online acquaintances, or interest groups (based on school, hobbies, interests, common reasons, occupation, ethnicity, gender, age, etc.) (Kim et al., 2010:217).

Generally speaking, social networking sites are web sites that allow people to stay in touch with others in online communities. Myspace, Facebook, Windows Live Spaces, Habbo, etc., are some of the most widely used social networking sites in the world today. Social media sites are web sites that allow people to share content. Among the most widely used social media sites are YouTube, Flickr, Digg, Metacafe, etc. Teenagers and young adults dominate most social websites. There is roughly the same number of male and female users (Kim et al., 2010:219).

Self-Presentation in Social Networks

Social networks have become increasingly important as a means of face-to-face communication. In social networks, individuals can express themselves and meet their individual and social needs, both as an alternative and complementary to face-to-face communication (Kaçar Yenilmez, 2021:99).

The self is defined as the awareness that arises from an individual's interactions with their own environment, beliefs, values, rules, relationships between them, and inferences about their behavior (Kaçar Yenilmez, 2021:49).

According to theories of self and identity, individuals naturally prioritize understanding themselves and their identities and use this self-awareness to navigate the world around them. Identity and self are expected to influence individuals' behaviors, perceptions of themselves and others, as well as their

actions, emotions, and self-regulation. The concept encompasses all of the beliefs, evaluations, perceptions, and thoughts that individuals hold about themselves. (Kaya, 2021:139).

Today's online environments provide new opportunities for self-presentation and impression/identity formation in human interaction (Bozkurt and Tu, 2016:157). The intent of a well-designed social network page is not only to tell the world about an individual's life, but also to show how they want their social environment to perceive them (Maronto and Barton, 2010:39). A common assumption supported by content analysis suggests that social network profiles are used to create and communicate idealized selves (Bozkurt and Tu, 2016:158). The idealized virtual identity hypothesis suggests that individuals often present themselves on social network profiles in ways that showcase idealized traits rather than reflect their true personalities. As a result, self-presentation on social media tends to emphasize an individual's idealized view of themselves rather than an accurate representation of their true self. (Back et al., 2010:372). With the internet on mobile phones, users can conveniently connect anytime, anywhere to these sites, allowing them to present themselves more quickly and conveniently. On social networks, users manage their impressions by creating profiles, sharing photos and videos, writing opinions, joining groups, commenting, messaging and interacting privately with certain people. For example, they try to control how others see themselves by creating a profile emphasizing the aspects of their self that will make a good impression on Facebook, sharing links that offer clues about their identity on Twitter, and posting photos that reflect their ideal self on Instagram (Kaçar Yenilmez, 2021:118).

A fundamental practice in all modern social media platforms is carefully managing your self-presentation through technology. We create identity on Facebook by adding unique features (such as hometowns, favorite groups, etc.) whereas on Twitter, we create by sharing links. On Instagram, on the other hand, we revive the self that we want to share or want to be through the images we take (Deeb-Swihart et al., 2017:42-4).

In fact, many social profiles represent a blend of both the real personality that represents the authentic self and the ideal self. Social networks provide platforms for individuals to construct online communities in which they can express aspects of both their idealized identities and their authentic selves. Within these digital spaces, individuals have the ability to curate their online social environments and self-presentations that reflect a combination of their real identities and idealized aspects. Thus, social networks serve as platforms for individuals to digitally create and navigate their social identities and environments. (Bozkurt and Tu, 2016:158).

Identity is defined as 'the concept of a limited set of claims' while digital identity is defined as 'something or an artifact referring to a person'. A digital identity is a way of presenting one's self both professionally and personally on the internet. Self-presentation is "a conscious or unconscious process by which people try to influence the perception of their self-image, typically through social interactions." As social networks became increasingly prevalent on the web, identity became naturally accepted as a social activity that was defined as a social performance, while digital identity was defined as a person's performance through a digital image. (Ayed, 2011:608). A particular discipline examines the disembodied and metamorphic nature of digital identity, exploring self-expression, social connections, and group formation in virtual environments (Malcic, 2018:206). Constructing digital identities is the first step in establishing a presence in virtual spaces. Social networks, in particular, provide a fertile ground for digital identity formation due to the variety of options and opportunities they offer. (Bozkurt and Tu, 2016:160).

In addition to allowing users to express themselves without the need for any tools, social media also offers them the opportunity to become famous and admire their privacy disclosure. Even though following, liking, and sharing messages here gives an individual social status, it also undoubtedly creates a feeling of exposure and surveillance. As a result, expanding the boundaries of privacy contributes to the material and spiritual dimensions of another sharing. The most valuable share of privacy is the body. In the digital world, the physical appearance is so much ahead of the personality that the discussions about the essence are not even on the agenda anymore (Arık, 2018:176).

The body is the physical extension of the self and mediates the individual's ability to express themselves in interaction with others and to reveal the self. The concept of body, which brings many concepts such as body image, body esteem, body diagram, is also closely related to the self. The body is the expression of memory and the visible face of the self. It is evident that individuals present themselves through their bodies from the perspective of self-presentation. As the first and most natural tool of an individual, it has always been a symbol of power and status, an element of communication, and a reflection of cultural and social values (Kaçar Yenilmez, 2021:65). It is viewed as a developing entity in Western societies. In other words, it is a project that needs to be worked on and accomplished as part of the individual's self and identity. To accept the body as an individual's project is to accept its appearance, height, shape, and even content can be reconfigured according to the owner's will. Considering the body as a project necessitates individuals to deal with their body actively. The body is also considered as an element of communication. Individuals perceive other individuals through their bodies and convey what they want to say through their bodies (Kaçar Yenilmez, 2021:66).

Social interaction is a dynamically variable set of social actions between individuals and groups. It is a dynamic social process in which individuals' actions and reactions are shaped by the actions of other individuals or groups. Social structures and cultures are built on social interactions, and social interactions form the building blocks of society. Social interaction is a process in which individuals mutually influence each other during social encounters. Social encounters today occur not only face-to-face, but also through technology such as messaging, video calls, and social media (Kaçar Yenilmez, 2021:58).

Social Media as a Stage

In addition to creating a rich context for positive self-presentation, social media facilitates upward social comparisons, in which individuals compare themselves to those who appear better (Yang and Brown, 2016:403).

Scholars like Mendelson and Papacharissi have observed that individuals use social media platforms as channels to express their identities, often presenting a carefully curated and selective version of themselves." (Chua and Chang, 2016:193).

The process of self-presentation involves communicating one's self-image to others and plays an important role in the development of an individual's identity (Baumeister, 1982:3). For young people today, social media (for instance, Facebook and Instagram) offers a powerful method of promoting themselves (Yang et al., 2017:212). Today, privacy violations, which are overshadowed by displays of self, devotion to individuality, obsessive surveillance and the desire to be observed, are not given much importance. Individuals who generally focus on communicating, conveying what they think and revealing their identity are unaware of questioning what the sharing will mean today and tomorrow

(Arik, 2018:180).

The possibility of identity design enables many people to participate in social media unconditionally. Identity is social in nature and is a fluid structure that is influenced by the everyday habits of society. As a cultural environment, social media facilitates the interaction, communication, visibility, and value of identities through relationships. Social networking sites are not places that facilitate the meeting of people, but rather places where people can display their social networks to others and develop their identities in this manner. Anxiety about creating self-perception is the main motivation for mobility in social networks. Therefore, social media shares play a crucial role in identity design. As a result, many people open up their private areas to the public, hoping to benefit from the interaction (Arik, 2018:183).

Individuals use a variety of self-presentation tactics in both online and face-to-face interactions. Research on strategic self-presentation in face-to-face contexts suggests that individuals tend to use self-enhancement strategies to create favorable impressions. Consequently, individuals may emphasize positive aspects of themselves while minimizing or mitigating negative attributes. This can lead to instances where individuals reinforce positive attributes in unrelated domains to counterbalance publicly known negative information about themselves. (Bareket-Bojmel et al., 2016:789). Classical self-presentation theory posits that in interpersonal interactions, individuals actively manage or influence the impressions they convey to others. Drawing on Goffman's conceptualization, individuals are like "actors" on a stage who strategically emphasize positive aspects of themselves in order to project desired impressions to their audience. Self-enhancement theorists emphasize the tendency of individuals to emphasize positive attributes while minimizing negative ones in their interactions, reflecting a broader desire to leave favorable impressions on others. (Bareket-Bojmel et al., 2016:790). It can lead to the creation of the "false self" between the real self and the ideal self (Gil-Or et al., 2015:1).

With the rise of the Internet and users' ability to create their digital personas and profiles, Goffman's theory of self-presentation has become a common framework for researching self-presentation in online environments. (Chua and Chang, 2016:191).

A concept developed by Goffman called dramaturgy, which explains identity as performance, is an integral part of the social interaction flow that occurs when individuals create their own identity performances. A digital level of this concept is achieved through online environments, and in particular social networks that allow users to create their own digital identities. These environments create spaces for disembodied, mediated, and controllable alternative performances to be presented to the audience (Bozkurt and Tu, 2016:159). Websites and social media platforms based on the presentation of the individual play an important role in constructing the identity of the users with their contents and their connection networks. Content that the user talks about their experiences, likes, following or comments corresponding to their interests, expressions using text, photos or sounds provide clues about the identity of the persons (Kaya, 2021:180).

Social media platforms provide ample opportunities for individuals to engage in positive self-presentation, fostering a culture of upward social comparison in which individuals measure themselves against those perceived as superior (Yang and Brown, 2016:403). The prevalence of upward social comparison on social media has led to a predominant focus in current research on evaluative comparisons, such as assessments of social status, popularity, superiority, and physical attractiveness (Yang et al., 2018:95). Rather than simply emphasizing superiority or inferiority, individuals assess similarities and differences in attitudes, beliefs, and values and determine whether adjustments are

necessary based on their own perspectives. Drawing on Goffman's concept of dramaturgy, individuals engage in both foreground behaviors, which are performed in front of others, and backstage behaviors, which involve preparatory work hidden from view, in order to project a positive image. In the context of social media, users not only engage in onstage performances, but also create "exhibits" to display in designated areas (Hogan, 2010:377). Unlike live theatrical performances, these digital exhibits are products of past actions that remain for others to view at their leisure. Therefore, while social media content such as profile pages, photos, comments, and feedback serve as platforms for self-expression, they are inherently constructed and curated (Chua and Chang, 2016:192).

Goffman's dramaturgical approach, based on the metaphor "all the world's a stage," illustrates how individuals often present an idealized rather than authentic version of themselves. This technique allows individuals to manipulate their behavior and selectively disclose information (Hogan, 2010:378). In this theatrical setting, each performance is both performed and interpreted by the audience. Individuals construct performances using verbal and nonverbal cues that influence their physical surroundings and facial expressions in order to shape how others perceive them. Unlike physical identities, individuals can maintain multiple digital identities, allowing for flexibility in self-presentation. This ongoing process of shaping impressions is what Goffman calls "impression management. The concept is further elucidated by the notions of front and back stage. The front stage represents the observable realm where individuals enact their roles and engage in open performances. Conversely, backstage denotes a more private realm where intimacy and familiarity loosen the constraints of performance (Bozkurt and Tu, 2016:160).

In postmodern society, there's been a noticeable shift toward a greater emphasis on physical appearance as a core aspect of personal identity. This is evident in the widespread presence of body-related features in media such as newspapers, magazines, and television, as well as the emergence of multiple standards of beauty. The pursuit of an ideal physical appearance is facilitated by products and technologies such as diet pills, exercise programs, and cosmetic surgery. Individuals are now expected to adhere to body care routines aimed at improving their health and appearance, with failure to do so often stigmatized as a moral failing. Mike Featherstone observes the rise of a new self-concept in our modern consumer culture: the self as performer, where appearance and display are paramount. This contrasts with the nineteenth-century emphasis on character, which prioritized qualities such as citizenship, democracy, and morality. Whereas in the past identity was shaped by a variety of factors beyond appearance, today aesthetics-how one looks-plays a dominant role in defining the self (Negrin, 2008:9).

In the realm of online performance, both audience and performer exist in disembodied forms, electronically reincarnated through the chosen signs of representation. In this context, there are no physical eyes observing the performer, nor are there any tangible traces of communication. Instead, these "unknown audiences" are represented through the language of their avatars, influenced by the architectures of the online platforms they inhabit. These performances reside in the imaginations of users who use tools and technologies to create, renegotiate, and continually update their shared social constructs. To construct their online personas, users manipulate communicative codes with varying degrees of skill, while also shaping the staging and environment in which these digital selves operate. As social networks become more complex and users become adept at navigating multiple digital environments, these coded interactions evolve from mere textual exchanges to identities that act as puppets in structured virtual spaces. Within these mediated online environments, the distinction between front and backstage becomes blurred: what may feel like an intimate setting may be under the electronic scrutiny of a vast, anonymous audience, with no visible witnesses to the unfolding

performance. As a result, online exchanges hover between the private and public spheres, embodying elements of both. It serves as a front-stage area accessible from private spheres, fostering personal and occasionally intimate connections, but also open to "outsiders" who must possess communication and exchange skills to share knowledge and ideas with others (Pearson, 2009:5).

In the online realm, users have the ability to assume any identity they choose. Much like actors in role-playing scenarios, individuals can consciously choose to reveal identity cues or self-descriptions that are either closely aligned with reality or wildly divergent from it. The advent of Web 2.0 and the proliferation of social networking sites have greatly expanded the virtual arenas in which alternative identities can be enacted. However, these new platforms also give rise to debates and uncertainties about the boundaries between public and private discourse and the interplay between these constructed and mediated identities (Pearson, 2009:3).

The notion of identity as performance, as articulated by Goffman, suggests that individuals engage in ongoing identity performances tailored to their social environments. With increased self-awareness, online environments amplify this performative aspect. Social networking platforms serve as spaces where individuals can present disembodied, mediated, and controllable alternative performances to others (Pearson, 2009:4).

Conclusion

Social media has led to significant changes in the lives of individuals. In the traditional sense, the social groups that individuals participate in with their real identities by being in the same place, have started to be replaced by virtual groups, and the identity has turned into digital. In spite of the fact that social media has had a significant impact on identity and self, it has created the perception that individuals can do everything they do in the physical world in the virtual realm as well. This perception influenced self-presentation. Self-presentation is the impression one makes on others. Social media has led to changes in communication. Social media is where most people spend their time online. Using social media, individuals can create information and content about themselves, comment, communicate and interact with others, check in and upload photos. Many individuals use social media to socialize with their friends and to be visible in virtual groups. The use of social media also allows individuals to present themselves online. To conclude, individuals can upload and share photos on social media, create and manage personal profiles, and share their thoughts. What people share on social networks can provide insight into who they are and their personality. These features of social media offer individuals opportunities to present themselves, which in turn influence the development of self-concepts or identities.

References

- Adjei, J.K., Adams, S., Mensah, I.K., Tobbin, P.E. and Odei-Appiah, S. (2020) "Digital Identity Management on Social Media: Exploring the Factors That Influence Personal Information Disclosure on Social Media", *Sustainability* 12(23): 1-17.
- Alves H, Fernandes C, Raposo M (2016) "Social media marketing: a literature review and implications", *Psychology Marketing* 33: 1029-1038.
- Andreas M. Kaplan, M. H. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media, *Business Horizons* 53(1): 59-68.
- Arik, E. (2018) *Dijital Mahremiyet Yeni Medya ve Gözetim Toplumu*. İstanbul: Literatürk Akademi Yayınları.
- Baumeister, R. F. (1982) "A self-presentational view of social phenomena", *Psychological Bulletin* 91(1): 3-26.
- Boyd, D. M. and Ellison, N. B. (2007) "Social network sites: Definition, history, and scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication* 13(1): 210-230.
- Boyd, D., Golder, S. and Lotan, G. (2010) "Tweet Tweet Retweet: Conversational Aspects of Retweeting on Twitter". *43rd Hawaii International Conference on System Sciences* 1-10.
- Boyle, K. and Johnson, T. J. (2010) MySpace is your space? Examining self-presentation of MySpace users, *Computers in Human Behavior* 26(6): 1392-1399,
- Cao, J., Basoglu, K.A., Sheng, H. and Lowry, P.B. (2015) "A systematic review of social networking research in information systems", *Community Associal. Information. System* 36: 727-758.
- Carr, C. T. and Hayes, R. A. (2015) "Social Media: Defining, Developing, and Divining", *Atlantic Journal of Communication* 23(1): 46-65.
- Caleb T. C. and Rebecca A. H. (2015) Social Media: Defining, Developing, and Divining, *Atlantic Journal of Communication* 23(1): 46-65.
- Chia-chen Y., Sean M. H., Mollie D.K. (2017) "Emerging adults' social media self-presentation and identity development at college transition: Mindfulness as a moderator", *Journal of Applied Developmental Psychology* 52: 212-221.
- Chua, T.H. and Chang, L. (2016) "Follow me and like my beautiful selfies: Singapore teenage girls' engagement in self-presentation and peer comparison on social media", *Computers in Human Behavior* 55: 190-197.
- Cohn, M. (2019) "Social Media vs Social Networking", (Çevrimiçi) <https://www.compukol.com/social-media-vs-socialnetworking>
- Deeb-Swihart, J., Polack, C, Gilber, E. and Essa, Irfan (2017) "Selfie-presentation in everyday life: A large-scale characterization of selfie contexts on Instagram", *Proceedings of the 11th International Conference on Web and Social Media* 3(1): 42-51.
- Djafarova, E., and Rushworth, C. (2017). "Exploring the credibility of online celebrities' Instagram profiles in influencing the purchase decisions of young female users", *Computers in Human Behavior* 68: 1-7.
- Doruk-Akbakin, N. (2021) *Gözetim Toplumunda Teşhir*. İstanbul: Urzeni Yayınevi.
- Gil-Or, O. Levi-Belz, Y. and Turel, O. (2015) "The "Facebook-self": characteristics and psychological predictors of false self-presentation on Facebook" *Frontiers in Psychology* 6: 99-109.
- Hogan, B. (2010) "The presentation of self in the age of social media: distinguishing performances and exhibitions online", *Bulletin of Science, Technology and Society* 377-386.
- Howard, P. N. and Parks, M. R. (2012) "Social Media and Political Change: Capacity, Constraint, and Consequence", *Journal of Communication* 62(2): 359-362.
- Hughes, D. J., Rowe, M., Batey, M. and Lee, A. (2012) "A tale of two sites: Twitter vs. Facebook and the

- personality predictors of social media usage”, *Computers in Human Behavior* 28(2): 561–569.
- Kaçar Yenilmez, G. (2021) *Sosyal Ağlarda Benlik ve Benlik Sunumu*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaplan, A. M. and Haenlein, M. (2010) “Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media”, *Business Horizons* 53: 59–68.
- Katz, Elihu, B., Jay G. and Gurevitch Source, M. (1974) “Uses and Gratifications Research”, *The Public Opinion Quarterly* 37(4): 509-523
- Kaya, S. (2021) *Dijital Kimlik*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Khan, M. L. (2017) “Social media engagement: What motivates user participation and consumption on YouTube?” *Computers in Human Behavior* 66: 236-247.
- Kim, W., Jeong, O. R. and Lee, S. W. (2010) “On Social Web Sites”, *Information Systems* 35(2): 215-236.
- Lewis, K, Kaufman, J. and Christakis, N. (2008) “The Taste for Privacy: An Analysis of College Student Privacy Settings in an Online Social Network”, *Journal of Computer-Mediated Communication* 14(1): 79–100.
- Bareket-Bojmel, L., Moran, S. and Shahar, G. (2016) “Strategic self-presentation on Facebook: Personal motives and audience response to online behavior”, *Computers in Human Behavior* 55: 788-795.
- Lin, K.-Y. and Lu, H.-P. (2011) “Why people use social networking sites: An empirical study integrating network externalities and motivation theory”, *Computers in Human Behavior* 27(3): 1152-1161.
- Livberber, T. (2018) *Sosyal Medyada Mahremiyet Gözetim, Teşhir ve Dikizleme Kültürü*. İstanbul: Literatürk Academia.
- Negrin, L. (2008) *Appearance and Identity Fashioning the Body in Postmodernity*. New York: Palgrave Macmillan Publishers.
- Özçağlayan, M. and Uyanık, F. (2010) “Sosyal Medya ve Gazetecilik”. *International Conference of New Media and Interactivity (Uluslararası Yeni Medya ve Etkileşim Konferansı)*, (Ed. Gökhan Nalbant- Tolga Kara), İstanbul: Marmara Üniversitesi, 59-67.
- Philip N. H. and Malcolm R. P. (2012) “Social Media and Political Change: Capacity, Constraint, and Consequence”, *Journal of Communication* 62(2): 359–362.
- Shao, G. (2009) “Understanding the appeal of user-generated media: A uses and gratification perspective,” *Internet Research* 19(1): 7-25.
- Yang, C-C., Brown, B. (2016) “Online self-presentation on Facebook and self-development during the college transition”, *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (2): 402-416.
- Yang, C.-C., Holden, S. M., Carter, M. D. and Webb, J. (2018) “Social media social comparison and identity distress at the college transition: A dual-path model”, *Journal of Adolescence*, 69: 92-102.
- Tsay-Vogel, M., Shanahan, J. and Signorielli, N. (2016) “Social media cultivating perceptions of privacy: A 5-year analysis of privacy attitudes and self-disclosure behaviors among Facebook users”, *New Media Sociology* 4(2): 141–161.

36. İngilizcede ve Türkçede *Francis*: Mizah Teknikleri Üzerine Çeviribilim Bağlamında Betimleyici Bir Çalışma¹

Hülya BOY AKYOL²

APA: Boy Akyol, H. (2024). İngilizcede ve Türkçede *Francis*: Mizah Teknikleri Üzerine Çeviribilim Bağlamında Betimleyici Bir Çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 663-680. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543070>

Öz

Bu çalışmanın amacı, *Francis* başlıklı İngilizce roman ve bu romanın *Konuşan Katır* başlıklı Türkçe çevirisi üzerine, kaynak metin ve erek metindeki mizah teknikleri odağında betimleyici bir inceleme yapmaktır. *Francis*, Amerikalı yazar David Stern tarafından kaleme alınmış olup kaynak edebiyat dizgesinde ilk kez 1946 yılında yayımlanmıştır. Başkahramanları konuşma yeteneğine sahip katır “Francis” ile isimsiz bir teğmen olan eser, Amerikan ordusuna mensup söz konusu iki kahramanın, İkinci Dünya Savaşı sırasında Japonlarla çatışma içerisindeyken yaşadıkları absürt maceraları konu almaktadır. Eserin, üzerinde çevirmen olarak Aziz Nesin’in isminin yer aldığı *Konuşan Katır* başlıklı çevirisi, erek edebiyat dizgesinde Düşün Yayınevi tarafından 1957 yılında yayımlanmıştır. Bu çalışmada, kaynak metin ve erek metindeki mizahi öğeler, Arthur Asa Berger’in *An Anatomy of Humor* başlıklı çalışmasında, sözlü mizah tekniklerini kapsayan “dil” kategorisi altında sunduğu teknikler çerçevesinde incelenmektedir. Berger, söz konusu kategori altında, “anıştırma”, “gösterişli söylem”, “tanımlama”, “abartı”, “şaka yollu söylem”, “hakaret”, “çocuksu ifade”, “ironi”, “yanlış anlama”, “düz anlamıyla anlama”, “kelime oyunları”, “hazırcevaplık”, “alay”, “sarkazm”, ve “hiciv” olmak üzere toplam on beş adet teknikten bahsetmektedir. Çalışmada ele alınan örnekler üzerinden, bu tekniklerin hangilerinden faydalanılmış olduğu belirlenerek yazar ve çevirmenin mizah üretimi betimlenmektedir. Bu betimlemeden hareketle mizah ve mizah çevirisi bağlamında *Francis / Konuşan Katır* örneği özelinde elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Anahtar kelimeler: *Francis*, *Konuşan Katır*, sözlü mizah, mizah teknikleri, mizah çevirisi

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543070>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Asst. Prof., Marmara University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting (İstanbul, Türkiye), hulya.boy@marmara.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4491-3560>, **ROR ID:** <https://ror.org/02kswqa67>, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossref Funder ID:** 501100008386

***Francis* in English and Turkish: A Descriptive Study on Techniques of Humor in the Context of Translation Studies³**

Abstract

The aim of this study is to conduct a descriptive analysis of the English novel *Francis* and its Turkish translation titled *Konuşan Katır*, focusing on the techniques of humor employed in both the source text and the target text. *Francis*, written by American author David Stern, was first published in the source literary system in 1946. The work, whose main characters are a talking mule named “Francis” and an unnamed lieutenant, centers on the absurd adventures of these two members of the American army as they engage in conflict with the Japanese during World War II. The Turkish translation, *Konuşan Katır*, bearing Aziz Nesin’s name as the translator, was published in the target literary system by Düşün Yayınevi in 1957. In this study, the humorous elements in the source and target texts are analyzed within the framework of the techniques presented by Arthur Asa Berger in *An Anatomy of Humor* under the “language” category, which covers techniques of verbal humor. Under this category, Berger identifies a total of fifteen techniques, including “allusion”, “bombast”, “definition”, “exaggeration”, “facetiousness”, “insults”, “infantilism”, “irony”, “misunderstanding”, “over literalness”, “puns, wordplay”, “repartee”, “ridicule”, “sarcasm”, and “satire”. Through the examples examined in the study, which of these techniques have been employed is determined, and the humor creation by the author and the translator is described. Drawing from this description, the findings obtained in the context of humor and humor translation regarding the specific case of *Francis* / *Konuşan Katır* are presented.

Keywords: *Francis*, *Konuşan Katır*, verbal humor, techniques of humor, humor translation

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 3

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 25.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543070>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Bu çalışmanın inceleme nesnelere, Amerikalı yazar David Stern'ün (1909–2003) ilk kez 1946 yılında yayımlanmış olan *Francis* başlıklı mizahi romanı ve bu romanın 1957 yılında Düşün Yayınevi tarafından *Konuşan Katır* başlığıyla, çevirmen olarak Aziz Nesin'in (1915–1995) imzasıyla yayımlanmış olan çevirisidir. Bu bölümde, *Francis* ve *Konuşan Katır* başlıklı eserler, sırasıyla kaynak dizgeye ve erek dizgeye sunulmaları bağlamında kısaca tanıtılacaktır.

Francis başlıklı eserin bu çalışmada faydalanılan baskısı, Dell Publishing Company tarafından, DELL Book serisinin 507 numaralı kitabı olarak yayımlanmıştır. Kitabın dış kapağında, söz konusu baskıda eserin 'kısaltılmamış', 'tam' metin hâlinin sunulduğu vurgusu yer almaktadır. Bununla birlikte, Francis'in hikâyesinin filmleştirilerek de izleyicilerle buluşturulmuş olduğu bilgisi eklenmiştir. Sayfa sayısı 192 olan kitabın birinci sayfasında eser okurlara birkaç cümleyle tanıtılmış olup, eserin kahramanlarının da kısaca tanıtımına yer verilmiştir. Eser toplam 15 bölümden oluşmaktadır.⁴ Söz konusu bölümlerin başlıkları aşağıdaki şekildedir:

I. I Meet Francis

II. Francis Creates a Problem

III. Francis Considers OCS

IV. Francis Comments on My Assignment to G-2

V. Francis and the Crooked Skirt

VI. Francis Makes a Phone Call

VII. Francis Leads an Attack

VIII. Francis and the Golden Brew

IX. Francis and the Jap Air Raid

X. Francis Plumbs Hidden Depths

XI. Francis Tackles a Tank

XII. Francis Unmasked

XIII. Francis Knocks 'Em for a Loop

XIV. Francis Has a Rough Trip

XV. Francis Comes to a Dubious End

Hikâyeye, her bir bölümün başlangıcında yer alacak biçimde, 15 adet çizim eşlik etmektedir. İç kapak sayfasında belirtildiği üzere Garrett Price'a ait olan söz konusu çizimlerde, bölümlerin içeriğinde yer alan maceralardan -özellikle Francis ön planda olacak şekilde- okuma sürecine eşlik eden kesitler sunulmaktadır.

Eserin başkahramanları, konuşma yeteneğine sahip olan, "Francis" isimli katır ve isimsiz genç bir teğmendir. Hikâye İkinci Dünya Savaşı yıllarında geçmektedir ve temelde, Amerikan ordusuna mensup

⁴ Bölüm başlıklarının listelendiği sayfada, VIII numaralı "Francis and the Golden Brew" ve XII numaralı "Francis Unmasked" başlıklı metinlerin yeniden basılmasına izin vermiş olmasından dolayı *Esquire* başlıklı dergiye teşekkür edilmiş olduğu görülmektedir. Buradan hareketle yapılan araştırma sonucunda, "Francis Unmasked" başlıklı metnin, "The Mule Who Didn't Want Fame" başlığıyla *Esquire* dergisinin Mayıs 1945 sayısında, "Francis and the Golden Brew" başlıklı metnin ise "Francis and the Golden Brew" başlığıyla *Esquire* dergisinin Eylül 1945 sayısında, yazarın takma adı Peter Stirling kullanılarak yayımlanmış olduğu tespit edilmiştir (bkz. Stirling 1945a, 1945b).

bu iki kahramanın, Japonlarla çatışma sırasında yaşadıkları absürt maceraları konu almaktadır. Eserde Francis, bir katır olmasına rağmen üst düzey zekâya ve bilgiye sahip bir karakter olarak resmedilmektedir. Teğmen ise bir o kadar saf, yeteneksiz, korkak ve telaşlı bir karakter olarak sunulmaktadır. Eserdeki mizah, büyük ölçüde bu iki başkahramanın mizacı ve savaş sürecinde meydana gelen olaylar karşısındaki tutumları arasındaki zıtlıklar üzerinden kurulmuştur. Eserin, savaş ortamında sağduyusuzca alınan kararlar, insana verilen değer azalması, fiziksel ve psikolojik yıkım, ideallerden ziyade çıkar çatışmalarının yansımaları niteliğindeki talimatlara sorgusuz sualsiz itaat gibi konuların mizahi bir olay örgüsüyle eleştirilmesi üzerinden okuru, savaşın irrasyonelliğini ve insan doğasını sorgulamaya yönlendirdiği belirtilebilir.

Francis'in bu çalışma kapsamında ele alınan Türkçe çevirisi, romanın erek dizgede tespit edilebilmiş tek çevirisi olup, *Konuşan Katır* başlığıyla Aziz Nesin tarafından yapılmıştır.⁵ Söz konusu erek metin, Aziz Nesin ve Kemal Tahir tarafından birlikte kurulmuş olan Düşün Yayınevi mizah serisinin 8 numaralı⁶ kitabı olarak 1957 yılında yayımlanmıştır. Eserin dış kapağında yazar ve çevirmen bilgilerinin yanı sıra “Dünyayı Güldüren Roman” ve “Bu romanın filmi milyonları güldürdü. Modern Amerikan mizahının en güzel eseri olan bu roman bütün dillere çevrilmiştir” ifadeleri yer almaktadır. Toplam 112 sayfadan oluşan kitabın iç kapak sayfasından sonra doğrudan ana metin başlamaktadır ve eser -kaynak metinde olduğu gibi- 15 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin başlıkları aşağıdaki şekildedir:

I. Konuşan Katır Fransis ile Nasıl Tanıştım?

II. Konuşan Katır Fransis Belâsı

III. Fransis ve Yedek Subay Mektebi

IV. Fransis ve İkinci Büro

V. Fransis ve Eteklikli Şeytan

VI. Fransis ve Telefon

VII. Fransis Bir Hücumu İdare Ediyor

VIII. Fransis'in Viski İptilâsı

IX. Fransis ve Japon Baskını

X. Fransis Psikiyatrisi Uzmanı

XI. Fransis ve Japon Tankı

XII. Fransis'in Foyası Meydana Çıkıyor!

XIII. Fransis ve Gazeteciler

XIV. Fransis ve Uçak

XV. Fransis'in Esrarlı Sonu

⁵ Harika Karavin, *Three Men in a Boat* başlıklı eserin Türkçe çevirilerini incelediği yüksek lisans tezinde, eserin 1957 yılında *Teknede Üç Kişi* başlığıyla Düşün Yayınevi tarafından yayımlanan çevirisinde her ne kadar çevirmen olarak Aziz Nesin'in ismi yer alsada yazarın oğlu Ali Nesin'le yaptığı görüşmede Ali Nesin'in, söz konusu çevirinin Aziz Nesin'e ait olmadığı bilgisini paylaştığını belirtmiştir. Nitekim kendisiyle yapılan görüşmede Ali Nesin, Aziz Nesin'e ait arşivlerde ne böyle bir çevirinin ne de böyle bir çeviriye ilişkin herhangi bir bilginin var olduğunu ifade etmiş ve babasının İngilizcesinin ilgili dönemde yeterince iyi seviyede olmadığını vurgulamıştır (Karavin, 2015: 5-6). Dolayısıyla *Konuşan Katır* başlıklı çevirinin de aynı tarihte yayımlanmış olması, söz konusu çeviri eserin de Aziz Nesin'den başka birine -bir ihtimalle yayınevinin diğer ortağı Kemal Tahir'e- ait olabileceğini düşündürmektedir.

⁶ *Konuşan Katır*, kitabın sırtında yer alan bilgiye göre serinin 8., iç kapak sayfasında yer alan bilgiye göre ise serinin 9. kitabı olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte, kitabın arka kapağında “Düşün Yayınevi Mizah Serisi dokuzuncu kitabı” olarak Aziz Nesin'in *Ölmüş Eşek* başlıklı eseri tanıtılmış, *Ölmüş Eşek* ise serinin 9 numaralı kitabı olarak 1957 yılında basılmıştır.

Kitabın sonunda, Düşün Yayınevi Mizah Serisi'nden o vakte kadar çıkmış olan kitaplar tanıtılmış, okurlara ayrıca yayınevi ve seri hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur. Bu bilgilendirme çerçevesinde yayınevinin, “dünya çapında bir değer olan Türk mizahını ve yabancı mizahın en güzel ve değerlilerini Türk okurlarına tanıtmak” için uğraş verdiği, seriye dâhil edilen eserlerin Aziz Nesin tarafından seçildiği, “[e]serlerin mizah yönünden değeri[nin] Aziz Nesin’in sorumluluğunda” (Stern, 1957: 111) olduğu vurgulanmıştır. Buna ek olarak, mizah türünün edebiyattaki yerinin ve öneminin altının çizilmiş olduğu görülmektedir: “Yayınevimiz mizaha, edebiyatın güçlü bir dalı ve çok ciddi bir iş gözüyle bakmaktadır. Bu seride çıkacak kitaplar yalnız boş zamanları doldurmak için yazılmış güldürücü eserler değildir. Güldürücü olduğu kadar da düşündürücü ve topluma, insana yararlı eserler seçilmiştir” (Stern, 1957: 111). Türk edebiyatının iki önemli ismi Aziz Nesin ve Kemal Tahir tarafından kurulmuş Düşün Yayınevi'nin mizah serisi kapsamında benimsenen çeviri politikası doğrultusunda *Francis*'in, erek edebiyat dizgesinde salt ‘güldürücü’ değil, aynı zamanda ‘düşündürücü’ nitelikte bir eser olarak konumlandırılmış ve sunulduğunda bu konuma doğrudan işaret edilmiş olduğu anlaşılmaktadır.

2. Mizah ve Mizah Çevirisi

Mizah kavramı ilk bakışta genellikle salt ‘gülme’ eylemiyle ilişkilendirilse de tanımlanmasının doğrudan bu ilişkilendirme üzerinden yapılamayacağı (Vandaele, 2010: 147) vurgulanmıştır. Bu bağlamda Jeroen Vandaele, bazı primatlarda da gözlemlenebildiği tespit edilen gülme eyleminin aksine, mizahın “semboller üzerinden düşünen gelişmiş bir insan zihni” gerektirdiğine, dolayısıyla insanlara özgü bir olgu olarak değerlendirildiğine dikkat çekmiştir (2010: 147). Victor Raskin, bu olgunun geçmişte pek çok düşünür tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaya çalışıldığına dair aşağıdaki örneklere yer vermiştir:

aksi durumda gülme eylemi yersiz olacağı için çok ciddi olmamak kaydıyla insanî bir kusurun ya da hatanın alaya alınması (Aristoteles); yine çok ciddi olmamak kaydıyla bir başkası üzerinde üstünlük sergilenmesi (Stendhal); büyük öneme sahip bir şahsın veya bir idealin aşağılanmaya, değersizleştirilmeye (Bain) ya da bir değer küçültülmeye çalışılması (Propp, Stern); bir bekleyişteki gerginliğin boşa çıkması (Kant); kişinin zihninin ve dikkatinin büyük ve önemli bir şeyden küçük ve önemsiz bir şeye yönelmesi (Spencer); herhangi bir şeyin alışılmış normların dışına çıkılarak tutarsız biçimde ele alınması (Hegel, Schopenhauer). (Raskin, 1979: 326)

Bu tanımlardaki vurgu noktalarının yansımaları, ortaya atılan mizah kuramlarında görülebilmektedir. Genel olarak temel mizah kuramları, mizahın ne yolla oluştuğuna göre ‘rahatlama’ (‘relief’), ‘uyuşmazlık’ (‘incongruity’) ve ‘üstünlük’ (‘superiority’) kavramları üzerinden açıklanmıştır. Mizaha psikoanalitik bir yaklaşımın söz konusu olduğu rahatlama kuramı, mizahı psikolojik rahatlama ile ilişkilendirerek ele alır. Bu bağlamda mizah “birey üzerinde oluşan gerginliğin ortadan kalkması sonucu yaşanan rahatlama” ile ilintilidir (Meyer, 2000: 312). Tabuların veya tartışmalı konuların mizah yoluyla ifade edilmesi, örneğin herhangi bir iletişim ortamında olumsuz tepki toplayabilecek bir söylemin şakalarla, esprilerle yumuşatılarak kurgulanması bu çerçevede düşünülebilir (Meyer, 2000: 312). Mizahın bilişsel düzeyde ele alındığı uyuşmazlık kuramı, herhangi bir durum karşısında beklenen ile olanın zıtlığı üzerine kuruludur. Mizahi etkiyi yaratan, makul olasılıkların dışında olan -ancak herhangi bir tehdit oluşturmayan- bir “sürpriz” ile karşılaşılması, dolayısıyla beklenti ile deneyimin absürt biçimde birbirinden oldukça farklı olmasıdır. Ancak bu noktada mizahtan bahsedilebilmesi için normal bir bağlam içerisinde anormalliğe neden olan unsurun farkına varılabilmesi, bir diğer deyişle mantıksızlığın bilişsel düzeyde anlamlandırılabilir olması gerekmektedir (Meyer, 2000: 313-314). Üstünlük kuramının savına göre ise mizah bireyin kendini karşındakinden daha üstün, daha avantajlı konumda görmesi sonucu ortaya çıkar; dolayısıyla üstünlük kuramının, toplumsal hiyerarşi ve güç ilişkileriyle ilgili olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, başkalarının kusurlarını, hatalarını, zayıflıklarını, talihsizliklerini mizah

konusu haline getirmek bireye kendini daha güçlü hissettirir ve belli bir gruba dahil olabildiğini mümkün kılabilir. Bu noktada mizah, belli bir bireyi veya grubu yüceltmek veya aşağılamak için bir araç işlevi görür (Meyer, 2000: 314-315).

Mizahın sıklıkla eşdeğerlik ve çevrilebilirlik/çevrilemezlik ile ilişkilendirilerek ele alınmış olduğu vurgulanmaktadır (Chiaro, 2005: 135; Vandaele, 2010: 149; Díaz Cintas & Remael, 2014: 212). Çeviriye dair kuralcı bakış açısı çerçevesinde, çevirmenin okurları, yazarın düşüncelerinden ziyade kendi düşünceleri üzerinden güldürmesine izin verilmemesi gerektiğini (von Stackelberg, 1988: 13) savunan görüşler var olmuştur. Vandaele, bu tür görüşlerin çevirmenler üzerinde oluşturduğu baskıdan söz etmiş, bu baskının da “çevrilemezliğin kabulü” ile sonuçlanabilmekte olduğunu (2010: 151) altını çizmiştir. Diğer yandan, Jorge Díaz Cintas ve Aline Remael gerçek hayattan örnekler olarak kitaplar, sahneler, ekranlar gibi farklı mecralardaki mizah çevirilerine işaret ederek mizahın bir şekilde muhakkak çevrilebilir olduğuna (2014: 212) dikkat çekmiştir.

Mizah çevirisinin çevirmenler için zorlayıcı bir alan olarak değerlendirilmesi ve çevrilebilirlik/çevrilemezlik üzerinden tartışılması bağlamında temelde kültürel ve dilsel unsurlara (Vandaele, 2010: 149) işaret edilmiştir. Kültürel bağlamda, mizahın üretilmesine, alımlanmasına ve çevirmen tarafından yeniden kurgulanmasına etki edebilecek durumlar söz konusu olabilmektedir. Mizahı kurgulayan taraf genel olarak erek kitle ile ortak bir ‘ön bilgi’ varsayımıyla hareket eder. Dolayısıyla mizahın böyle bir ön kabul üzerinden, hedef aldığı bireylerin, grupların, toplulukların mizah anlayışı ve mizahı alımlamalarına imkân veren ön bilgi koşulları gözetilerek kurulması söz konusudur. Örneğin, bir parodinin alımlanabilmesi için hedef kitlenin, parodiye konu edilen esere aşinalığının bulunması; aynı şekilde taklitlerin amaçlanan mizahi etkiyi uyandırabilmesi için hedef kitlenin, taklidi yapılan şeyin gerçeğini biliyor olması önem taşımaktadır (Vandaele, 2010: 149). Toplumsal kabuller, değer yargıları, ideolojik ve politik açıdan hassasiyetler gibi faktörler de mizah üretimi ve aktarımı açısından belli sınırlamalar doğurabilmektedir. Debra S. Raphaelson-West bu bağlamda, örneğin devlet başkanlarının mizah konusu yapılmasının yasak olabilmesi gibi kültürden kültüre değişiklik gösteren kurallara işaret ederek mizahın genellenemez doğasının (1989: 130) altını çizmiştir.

Dilsel bağlamda güçlük doğurabilecek unsurlar çerçevesinde, metnin üretildiği dilin özelliklerinden ve imkânlarından faydalanılarak tercih edilmiş, söz konusu dile özgü düz anlam ve yan anlam; diyalekt gibi dil varyasyonları; kelime oyunları gibi biçim ve sesletimin ön planda olduğu kullanımlardan (Vandaele, 2010: 150) bahsedilmiştir. Çok anlamlı sözcüklerden, farklı sözcükler arasındaki fonetik benzerliklerden, sözcüklerin morfolojik özelliklerinden vb. hareketle üretilmiş mizahi içerikler, Raphaelson-West’e göre çevrilmesi en güç örneklerdendir (1989: 130). Bu tür örneklerin çeviride ‘eşdeğerlik’ sağlanamayacağı için çevrilemeyeceği, çevrilmesi durumunda özgün metne ‘iharet’ ve ‘kayıplarla’ karşılaşılacağı yönündeki çeviri eylemini salt dilsel aktarıma indirgeyen bir bakış açısına karşılık Dirk Delabastita, örneğin kelime oyunlarının “her dilin kendine özgü bireyselliğini simgeleyen, dolayısıyla doğal olarak çeviriye direnç gösteren bir tür imza” olarak değerlendirildiğini ancak bu ‘imzanın’ aynı zamanda çevirmene erek dilde bir “karşı imza” çağrısında bulunur nitelikte görüldüğünü (2014: 13) vurgulamıştır. Patrick Zabalbeascoa’ya göre erek metnin mizahi niteliği, mizahın çevirmen tarafından kaynak metin ile “aynı” veya kaynak metne “benzer” biçimde kurgulanmış olup olmadığıyla ilgili değildir (2005: 185).

Mizahi bir eserin çevrilebilip çevrilemeyeceği, çevrilecekse ne şekilde “iyi” çevrilebileceğine dair cevap arayışının getirdiği sınırlayıcı bakış açısına karşılık çevirmenin “ne şekilde” yapılmış olduğuyla ilgilenen (Vandaele, 2010: 151) betimleyici yaklaşım çerçevesinde eşdeğerlik mutlak bir ideal olarak değil,

çevirinin doğası gereği kaynak metin ile erek metin arasında zaten içkin olarak var olan, “işlevsel-göreceli” (Toury, 2012: 112) bir kavram olarak görülmektedir. Gideon Toury’ye göre, betimleyici bir incelemede hareket noktası daima “varsayılan çeviri ile bu çevirinin kaynak metni olduğu varsayılan metin arasında eşdeğerliğin bulunduğu” yönündeki ön kabul olup incelemede tespit edilmeye çalışılan, aktarımda dönüşüme uğrayan ve uğramayan öğeler arasındaki denge gibi açılardan çeviri üründe ne tür çevirmen kararlarının gözlemlenebilir olduğudur (2012: 113).

Francis ve Konuşan Katır başlıklı romanlarda mizahın kurgulanış biçimine ilişkin kararların betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada mizah tekniklerinin tespiti ve adlandırılmasında -mizah olgusuna dair ‘rahatlama’, ‘uyuşmazlık’ ve ‘üstünlük’ kuramlarında işaret edilen teknikleri kapsar nitelikte olmasından hareketle- Arthur Asa Berger’in (2017) sunduğu sözlü mizah teknikleri tanımlarından yola çıkılmaktadır.⁷ Bu doğrultuda, karşılaştırmalı metin incelemesi öncesinde, faydalanılacak olan söz konusu mizah tekniklerinin tanımlarına yer verilecektir.

3. Sözlü Mizah Teknikleri

Arthur Asa Berger, *An Anatomy of Humor* başlıklı çalışmasında, temel mizah tekniklerini dört kategori altında toplamıştır: (i) sözlü mizah tekniklerini kapsayan “dil” (“language”) kategorisi, (ii) düşünsel mizah tekniklerini kapsayan “mantık” (“logic”) kategorisi, (iii) varoluşsal mizah tekniklerini kapsayan “kimlik” (“identity”) kategorisi, (iv) sözlü olmayan, fiziksel mizah tekniklerini kapsayan “eylem” (“action”) kategorisi (Berger, 2017: 17).⁸ Bu çalışma kapsamında, birinci kategori altında yer alan sözlü mizah tekniklerinin açıklamalarından faydalanılarak bir inceleme yürütülecektir.

Berger, “dil” kategorisi altında toplam on beş adet teknikten bahsetmiştir: “anıştırma” (“allusion”), “gösterişli söylem” (“bombast”), “tanımlama” (“definition”), “abartı” (“exaggeration”), “şaka yollu söylem” (“facetiousness”), “hakaret” (“insults”), “çocuksu ifade” (“infantilism”), “ironi” (“irony”), “yanlış anlama” (“misunderstanding”), “düz anlamıyla anlama” (“over literalness”), “kelime oyunları” (“puns, word play”), “hazırcevaplık” (“repartee”), “alay” (“ridicule”), “sarkazm” (“sarcasm”), “hiciv” (“satire”). Bu teknikler, Berger’in sunduğu açıklamalar üzerinden genel hatlarıyla kısaca tanıtılacaktır.

- Anıştırma: “Anıştırma”, herhangi bir kişiye, varlığa, olaya vb., doğrudan işaret edilmeksizin karşıdaki tarafından anlaşılması beklenerek yapılan göndermedir (Berger, 2017: 21-22).
- Gösterişli Söylem: “Gösterişli söylem”, dilin dikkat çeker biçimde aşırıya kaçan, süslü bir üslupta kullanılması yoluyla -laf kalabalığından ibaret veya anlamsız görünebilse de- ifade edilmek istenenin, dil ustalığıyla mizahi bir biçimde aktarılmasıdır (Berger, 2017: 25).
- Tanımlama: “Tanımlama”, bir şeyin açıklamasının karşıdakine, beklenmedik biçimde absürtlük katılarak sunulmasıdır. Burada mizahi etkiyi yaratan, tanımlamanın ciddi bir açıklama yapılrçasına doğal ancak normal koşullarda bir tanımlamadan beklenenden bir o kadar uzak olmasıdır (Berger, 2017: 30).
- Abartı: “Abartı”, anlatılanın belirli unsurlarının, absürtlüğü rahatlıkla anlaşılır biçimde gerçek dışı kurgulanmasıdır. Mizahi etki doğrudan abartının kendisinden kaynaklanmayabilir ancak anlatılan hikâyeye veya duruma zıtlık, sürpriz gibi diğer unsurlar da dâhil edilerek gerçeğin

⁷ İngilizce-Türkçe dil çifti özelinde Berger’in sözlü mizah teknikleri çerçevesinde daha önce yapılmış çalışmalar için bkz. Baytar, 2020; Baytar & Temur, 2019.

⁸ Kategori ve teknik adlandırmalarının bu çalışmada kullanılan İngilizceden Türkçeye çevirileri tarafımca yapılmıştır.

zekice ve eğlenceli bir biçimde çarpıtıldığının aşikâr olması yoluyla oluşturulur (Berger, 2017: 33-34).

- Şaka Yollu İfade: “Şaka yollu ifade”, konuşmacının gerçekte söylediği şeyi kastetmediği, eğlenceli ve ciddiyet içermez bir söylem biçimi olarak düşünülebilir. Şaka yollu ifade bir miktar belirsizlik içerebilir; nitekim söylenen sözün veya yapılan yorumun yumuşaklığı ardında gizlenen veya önemsizmiş gibi gösterilen bir mesaj bulunabilir. Mesajı veren her ne kadar ciddi görünse de aslında inceden inceye nükte ediyor, bir şeyi şakayla karışık eleştiriyor olabilir (Berger, 2017: 35).
- Hakaret: “Hakaret”, alaycı biçimde yöneltilen küçümseyici bir ifadeyle saldırganlık, düşmanlık gibi duyguların ortaya konmasıdır. Bu tür duyguların maskelendiği mizah tekniklerinden farklı olarak hakarete söz konusu duygular açığa çıkmaktadır. Hakaret, doğası gereği mizahi bir yön içermez ancak abartı, alay gibi tekniklerden faydalanılarak mizahi bir bağlam içerisinde kurgulandığında bir mizah tekniği olarak düşünülebilmesi mümkün olmaktadır (Berger, 2017: 39-40).
- Çocuksu İfade: “Çocuksu ifade”, diğer mizah tekniklerine kıyasla daha az karmaşıklık içeren bir teknik olarak görülmektedir. Nitekim bu mizah türünde, çocuklar tarafından sergilendiği gözlemlenebilen şekilde, eğlence amacıyla, anlamdan ziyade sese öncelik verilerek sözcükler üzerinden çeşitli dil oyunlarının yapılması söz konusudur (Berger, 2017: 39).
- İroni: “İroni” tekniğindeki mizahı oluşturan unsur, söylenen şey ile kastedilen şeyin farklılık içermesidir. Berger ironinin üç farklı çeşidinden bahsetmiştir. Bunlardan ilki olan “Sokratik ironi”, karşıdakinin hatasını ortaya koymak için bilgisizmiş gibi davranılmasıyla oluşan ironidir. İkincisi, bir şey söylenip aslında o şeyin tam tersi kastedilerek oluşturulan ironidir. “Dramatik/trajik ironi” olarak anılan üçüncüsü ise karakterlerin belli bir şeyin tersine inanmaları dolayısıyla amaçladıklarının da tam tersini elde etmeleri durumunda oluşan ironidir (Berger, 2017: 40).
- Yanlış Anlama: “Yanlış anlama”, dildeki belirsizlik veya bağlamdaki karışıklık dolayısıyla verilen bir mesajın yanlış yorumlanması ve bunun sonucunda da mizahi bir etkinin ortaya çıkması olarak ele alınabilir. Bu teknikte genel olarak, ifadelerin birden fazla anlama gelebilmesi veya bağlamın doğru anlaşılabilmesi durumu söz konusudur (Berger, 2017: 43).
- Düz Anlamıyla Anlama: “Düz anlamıyla anlama” tekniğinde ifadelerin dar bir bakış açısıyla düşünülmesi, yani söz konusu bağlam çerçevesinde ilgili ifadelerle esas kastedilen anlamın idrak edilememesi sonucu gülünç sonuçların ortaya çıkması söz konusudur. Bu teknikte oluşturulan kurguda karakter, mecazi anlamı kavramaktan yoksun olup, söyleneni kelimesi kelimesine algılamaktadır (Berger, 2017: 41).
- Kelime Oyunları: “Kelime oyunları”, cinaslı söyleyişleri ve dilin imkânlarından ve dilsel öğelerin çeşitliliğinden faydalanılarak eğlendirici ve yaratıcı biçimde kurgulanan türden ifadeleri kapsayan mizah yöntemi olarak kabul edilebilir (Berger, 2017: 44-45).
- Hazırcevaplık: “Hazırcevaplık”, karşıdakini zekâyla alt etme durumunun gözlemlendiği mizah tekniğidir. Hazırcevaplıkta karşı tarafın genellikle hakaret, aşağılama, küçük düşürme gibi girişimlerine karşı vakit kaybetmeksizin harekete geçilerek, maruz kalınan durumun kıvrak

zekâyla verilen cevaplar yoluyla tam tersine çevrilmesi söz konusudur. Neticede, başlangıçta karşıdakini mağdur etmeye çalışanın, kendisine karşı kazanılan söz düellosu sonucunda mahcup duruma düştüğü ve galip gelenin zekâsının takdir gördüğü gözlemlenir (Berger, 2017: 45-46).

- Alay: “Alay”, karşıdakini, karşıdaki tarafından yapılan bir davranışı, savunulan bir fikri vb. hedef alarak küçümseme, taklit, sataşma gibi yöntemlere başvurulmuş, hedef alınanın gülünç duruma düşürülmesi şeklinde değerlendirilebilir (Berger, 2017: 47-48).
- Sarkazm: “Sarkazm”, karşı tarafa yöneltilen, sert ve incitici yorumlar içerir. Burada söz konusu yorumlarda bulunan tarafın ifade biçiminin ve takındığı tavrın, hedef alınanı dolaylı yoldan olsa da anlaşılır biçimde kırıcı, utandırıcı, küçük düşürücü şekilde eleştirel ve iğneleyici olduğu belirtilebilir (Berger, 2017: 49).
- Hiciv: “Hiciv”, genelde toplumsal kusurlara, riyakârlığa, usulsüzlüğe vb. mizah yoluyla işaret edilerek söz konusu türden durumların sorgulanıp eleştirilmesini amaçlar. Temel amacı doğrultusunda, alay, abartı, hakaret gibi farklı mizah yöntemlerinden faydalanılarak otorite, kurumlar, statüko vb. üzerine düşünmeyi teşvik edecek biçimde kurgulanabilen bir tür olarak görülebilir (Berger, 2017: 49-50).

Mizah tekniklerinin birbirlerinden her zaman kesin sınırlarla ayıramayabileceğini, belli durumlarda mizahi etkiyi yaratan unsurun aynı anda birden fazla teknik çerçevesinde ele alınabilmesinin mümkün olduğu belirtilebilir. Bu çalışma kapsamında, mizahın kurgulanmasında belirgin bir biçimde kullanılmış olduğu gözlemlenen tekniklerin tespiti üzerinden seçilmiş kaynak metin ve erek metin örnekleri betimleyici bir yaklaşımla, devam eden bölümde ele alınacaktır.

4. *Francis* ve Konuşan Katır Eserlerinin Sözlü Mizah Teknikleri Çerçevesinde İncelenmesi

Anlatıda yer alan mizahi öğeler bağlamında öncelikle *Francis*'in kullandığı “By the tail of my great-aunt Regret who won the Derby!” (Derbi’yi kazanan büyük halam Regret’in kuyruğu adına!) ifadesinin dikkat çekmekte olduğu belirtilebilir. Kaynak metinde “great-aunt Regret” göndermesi -biri ana metinden önce, eserin kahramanlarının tanıtıldığı kısımda olmak üzere- toplam 9 kez geçmekte olup (bkz. Stern, t.y.: 2, 16, 41, 100, 114, 165, 176, 185, 192), söz konusu ifadenin çevirisine erek metinde aşağıdaki örnekte yer verilmiş olduğu gözlemlenmektedir:

Örnek 1:

Kaynak Metin:

“By the tail of my great-aunt Regret who won the Derby!” Francis was growing more furious. “I ought to leave you here for Jap bait” (Stern, t.y.: 16).

Erek Metin:

– Derbiyi kazanan Leydi halamın üzerine yemin ederim ki sizi burada bırakacağım. Japonlar ne yaparlarsa yapsınlar (Stern, 1957: 9).

“By the tail of my great-aunt Regret who won the Derby!” ifadesi ana metinde ilk kez, eserin

başkahramanları Francis ve isimsiz teğmenin nasıl tanıştığını konu alan birinci bölümde, yukarıdaki şekilde geçmektedir. Bu örneğin yer aldığı kısımda Francis, yaralanan teğmenle tartışmakta, onu sırtında taşımaya ikna etmeye çalışmaktadır. Eserin kapanış satırlarında da yer alan “By the tail of my great-aunt Regret who won the Derby!” ifadesinin yazar tarafından kaynak metin boyunca okurun zihninde Francis’e ait, onun karakteriyle bütünleşmiş bir söylem olarak ön plana çıkarılmış olduğu belirtilebilir. Francis’in bir şeye ant içme, heyecanlanma gibi durumlarda kullandığı bu söylem, bir gönderme -“Regret”- üzerinden kurgulanmıştır. “Regret” ise 1915 yılında Kentucky Derbisi’ndeki şampiyonluğuyla, ilgili derbiyi kazanan ilk dişi yarış atı olarak kayıtlara geçmiştir (Julep, 2024). Eserde zeki ve kendisiyle gurur duyan bir karakter olarak resmedilen Francis’in kullandığı bu göndermeyle okurlara, her ne kadar kendisi bir katır olsa da Francis’in soyunun şampiyon bir kısrağa dayandığı hatırlatılarak eserin mizahi kurgusunda bu göndermeden faydalanılmış olduğu söylenebilir. Bu hatırlatmanın, Francis’in vurgusunun, karakterin mizacı üzerinden de düşünmeyi gerektirir biçimde kurgulanmış olması dolayısıyla burada “anıştırma” tekniğinden faydalanılmış olduğu belirtilebilir.

Erek metinde ise çevirmen söz konusu göndermenin çevirisine bir kez yer vermeyi tercih etmiştir. Örnekte yer alan “By the tail of my great-aunt Regret who won the Derby!” ifadesinin çevirisi “Derbiyi kazanan Leydi halamın üzerine yemin ederim ki” şeklinde -yine “anıştırma” tekniği kullanılarak sunulmuştur. Çevirmenin, “Regret” yerine “Leydi” ismini kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. “Leydi” ifadesinin ilgili dönemde dişi yarış atları isimlendirilirken yaygınlıkla kullanılmış, dolayısıyla erek okurun alışık olduğu bir ön ad olabileceği düşünüldüğünde bu tercihin, göndermeyi erek kültür alışkanlıklarına yaklaştırma çabasıyla ilişkilendirilebilmesi mümkündür.

Erek metne bütüncül olarak bakıldığında, söz konusu göndermenin çevirmen tarafından kaynak metinden farklı olarak bir kez kullanılmış olmasından hareketle, Francis’in kendini sıradan bir katır olarak görmemesi üzerinden kurulan mizahi etkinin azaldığı sonucuna varılamaz. Nitekim çevirmenin, Francis’in kendini karşısındaki insanlardan üstün gördüğünü, kaynak metne kıyasla daha vurgulu ve doğrudan erek metinde üretilmiş mizah teknikleri yoluyla aktarıldığı örnekler tespit edilebilmektedir. Bu bağlamda ele alınabilecek örneklerden bazıları aşağıda açıklanacaktır:

Örnek 2:

Kaynak Metin:

“See here, lieutenant”—the mule was wagging that right ear—“you know perfectly well I can’t leave you now. I’m an old-timer. I know the score. *Esprit de corps*. One for all and all for one. What the hell, after a while it gets you. Like drink. But there ought to be a limit somewhere. This is damned near it.”

[...]

“Lean against me and pull yourself up.”

“No,” I said. “I’m done for. Save yourself.”

“Stuff and nonsense,” said Francis (Stern, t.y.: 16-17).

Erek Metin:

— Bana bakın asteğmen! Sizi bu halde bırakıp gidemeyeceğimi pekâlâ biliyorsunuz. Ben eski döğüşçülerdenim. Böyle durumlarda şövalye ruhluların nasıl davranacağını hiç kimse bana öğretmez. Orduda bir kaide vardır: Hepimiz birimiz, birimiz hepimiz için... Önce bu lâfa pek kulak asmazsınız. “Ne saçma-” dersiniz. Fakat zamanla yüreğinize, beyninize işler... Yakanızı artık kurtaramazsınız. Ben insan değilim ki inançlarımdan bazı bazı yan çizeyim, kaytarayım...

[...]

- Sıçrayın bakalım! Saçlarıma sıkı yapışın!...
- Hayır Fransis! Ben hapı yuttum. Benim için hayatınızı tehlikeye atmağa hakkınız yok.
- Hayvanlık istemez. Atlayın diyorum... (Stern, 1957: 9-10).

Yukarıda sunulan örnek de Francis'in, yaralı teğmeni sırtında taşımaya ikna etmeye çalıştığı kısımda geçmektedir. Bu örnek incelendiğinde, çevirmenin ilk paragrafın sonuna, "Ben insan değilim ki inançlarımdan bazı bazı yan çizeyim, kaytarayım..." şeklinde bir eklemeye bulunduğu ve "stuff and nonsense" (saçmalık/zırvalık) ifadesinin geçtiği kısmı "hayvanlık istemez" şeklinde aktardığı görülmektedir. Dolayısıyla, kaynak metinde doğrudan bir mizah tekniğinin kullanımından söz edilemezken erek metinde Francis'in kendisini insanlardan daha erdemli gördüğünün "hiciv" tekniği yoluyla vurgulanması söz konusudur. Nitekim erek metinde Francis insanların, değerlerinden ödün veren, sözünden dönen varlıklar olduğuna işaret etmekte ve bunu eleştirir bir tavır takınmaktadır. Ayrıca bu eleştirinin bir katır tarafından yöneltiliyor olması da yergiye daha mizahi bir boyut kazandırmaktadır. Erek metinde buna ek olarak, kendisi bir hayvan olmasına rağmen Francis'in teğmene "hayvanlık istemez" şeklinde kendinden emin biçimde komut vermesi üzerinden çevirmen tarafından üretilmiş bir "alay" da söz konusudur. Öyle ki bu komut, ettiği inat Francis tarafından "hayvanlık" olarak değerlendirilen teğmenin, okurun gözünde gülünç duruma düşmesine yol açmaktadır.

Aşağıda sunulan örnekte de -yine kaynak metinde herhangi bir mizah tekniği kullanımı söz konusu değilken- Francis'in alaycılığının, erek metinde çevirmen tarafından mizah tekniklerine başvurularak öne çıkarılmış olduğu gözlemlenebilir:

Örnek 3:

Kaynak Metin:

- "Don't squeak, lieutenant."
- "Did you make it up?"
- "I might have."
- "Heaven help me!" I glanced at my watch. "It's four-thirty" (Stern, t.y.: 98).

Erek Metin:

- Bağırma asteğmen! Beni sağır mı sandın?
- [...] Ben mahvoldum! Düşünmeliydim. Sana güvenmekle...
- Eşeklik mi ettin. Olabilir.
- Olabilirmiş. Vay başıma gelenler... –Saate baktım:– İşte dört buçuk... (Stern, 1957: 62).

Bu örneğin alıntılandığı bölümde Francis, konuşlandıkları bölgeye Japonlar tarafından bir askerî hava saldırısının planlandığı konusunda teğmeni, planlanan saldırının tam saatine kadar tüm detaylarını anlatarak uyarılmaktadır. Francis'in daha önceki tüm ihbarlarının doğru çıkmış olması dolayısıyla teğmen bu ihbarı da üstleriyle paylaşır ancak bir yandan da ihbarın asılsız çıkması durumunda askerî birlikleri yok yere meşgul etmiş olacağı için başına gelecekleri düşünerek tedirginlik yaşar. Vakit yaklaştığında Francis ile teğmen beklemeye koyulur. Francis'in belirttiği saat olan 16.35'e dakikalar kala hâlâ ortalığın durgun olması üzerine, Francis'in sakinliği karşısında teğmen iyice telaşlanır ve bağırılmaya

başlar. Yukarıdaki örnekte alıntılanan konuşmada kaynak metinde teğmenin Francis'e, Japon hava saldırısı meselesini uydurup uydurmadığını sorduğu, Francis'in ise soğukkanlılıkla "uydurmuş olabilirim" şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Dolayısıyla kaynak metindeki diyalogda herhangi bir mizah tekniğinden faydalanılmamış olduğu belirtilebilir.

Erek metinde ise çevirmenin "eşeklik etmek" tabirinden faydalanarak hem "alay" hem "hazırcevaplık" teknikleri çerçevesinde ele alınabilecek bir mizahi aktarım gerçekleştirmiş olduğu düşünülebilir. Nitekim erek metinde, telaş içerisindeki teğmenin "sana güvenmekle..." diye başladığı cümlesini tamamlamadan Francis'in teğmene "Eşeklik mi ettin. Olabilir." şeklinde karşılık verdiği görülmektedir. Francis, teğmenin cümlesini tamamlayıp kendisini işgüzarlıkla, hata etmekle suçlamasına fırsat vermemektedir ve kendisi bu kadar soğukkanlıyken eli ayağına dolaşmış teğmenle alay etmektedir. Bu bağlamda erek metinde, "hayvanlık etmek" tabirindeki duruma benzer biçimde, "eşeklik etmek" tabiriyle katır Francis'in, karşısındaki insanı hazırcevaplığıyla gülünç duruma düşürmesini gösteren alaycı bir aktarıma yer verilmiş olduğu söylenebilir.

Aşağıda, eserde mizahın, kaynak metinde gerçek dünyadan bir kahramana da göndermede bulunularak, Francis'in karşısındaki insanlardan zekâ bakımından üstünlüğü üzerinden kurgulandığı örneklerden biri ele alınacaktır:

Örnek 4:

Kaynak Metin:

You realize, lieutenant, we're not attacking a regiment of Hirohito's personal bodyguard. [...] We are going after three, get it, three frightened Japs (Stern, t.y.: 71-72).

Erek Metin:

— Asteğmen... Asteğmen... Japon cephesini yarmaya gitmiyoruz. Korkudan tir-tir titreyen üç Japon esir alacağız (Stern, 1957: 45).

Bu örneğin alıntılandığı kısımda, Francis ve teğmen, Japonlar tarafından kurulmuş, içinde üç Japon askerinin bulunduğu bilinen bir dinleme mevzisine operasyon düzenlemeye hazırlanmaktadır. Francis her zamanki gibi son derece soğukkanlı ve kendinden emin teğmen bir o kadar telaşlı ve korkak davranmaktadır. Öyle ki teğmen hazırlık yaparken yanına gaz maskesi, portatif çadır, kazma, kürek, gereğinden fazla cephan almıştır ve üzerindeki tüm bu eşyalar, teğmen hareket ettikçe birbirine çarparak gürültü çıkarmaktadır. Oysa Japonlar tarafından fark edilmemek için dinleme mevzisine sessizce yaklaşımları gerekmektedir. Francis, teğmenin yanında getirdiği malzemelerin çoğunu gereksiz bulup alaylı biçimde eleştirir. Ardından ise teğmene kaç tane el bombası aldığını sorar ve "sekiz" yanıtını alır. Bunun üzerine yukarıdaki, "Hirohito" göndermesini içeren tepkiyi verir. Hirohito, Aralık 1926'dan Ocak 1989'a kadar yönetimde kalmış, 124. Japon imparatorudur. Kaynak metinde Francis, teğmene, görevi bizzat Hirohito'yu korumak olan muhafız alayına saldırmadıklarını, altı üstü üç Japon askerinin peşinde olduklarını ifade etmektedir. Bu noktada, bir katırın mantığının bir teğmeninkine galebe çalmasını, "Hirohito" göndermesiyle de Francis'in bilgi düzeyi ön plana çıkarılarak okurlara gösterildiği düşünülebilir. Bu bağlamda kaynak metinde hem "alay" hem de "hazırcevaplık" tekniğinden faydalanılmış olduğunu söylemek mümkündür. Yaptığı hazırlığın, düzenleyecekleri operasyon için abartılı olması üzerinden burada teğmenin mantık yürütme yeteneğinin alay konusu edildiği belirtilebilir. Ayrıca -teğmenin herhangi bir hakaret, aşağılama, küçük düşürme gibi girişimi söz konusu olmamakla birlikte- Francis'in anlatılan durum karşısında, bilgi düzeyini ortaya koyar biçimde

rahatlıkla kurgulayıp verdiği cevaplar, karşıdakini zekâyla alt etme çerçevesinde değerlendirilebilir.

Erek metinde ise “Hirohito” göndermesinin yer aldığı kısmın “Japon cephesini yarmaya gitmiyoruz” şeklinde çevrilmiş olduğu görülmektedir. Yukarıda açıklanan “alay” ve “hazırcevaplık” teknikleri erek metinde de gözlemlenmekle birlikte bu örnek özelinde, çeviride *Francis*’in bilgi düzeyini öne çıkaran göndermenin aktarılmasının tercih edilmemiş olmasının, *Francis*’in mantığının teğmenin mantığından üstünlüğünün yarattığı mizahi etkiyi azalttığı söylenemez. Nitekim bu çevirmen kararı, metnin erek dizgedeki temel işleviyle ters düşmemektedir. Öyle ki örneğin, ‘Hirohito’ nun muhafız alayına saldırmak’ şeklindeki bir aktarımdan ziyade “Japon cephesini yarmak” şeklindeki aktarımın, “Hirohito” hakkında ön bilgi sahibi olmayabilecek okurlar da göz önünde bulundurularak, mizahi etkinin azalmaması amacıyla tercih edilmiş olduğu düşünülebilir.

Benzer bağlamda ele alınabilecek örneklerden bir diğeri aşağıda sunulmuştur:

Örnek 5:

Kaynak Metin:

“Look, lieutenant,” the mule was wiggling that right ear, “along about 250 B.C. a fellow named Archimedes, a Sicilian in case you’re interested, worked out the theory of the lever. Something of a sensation in those days. But I doubt you’ll get much credit for remembering it” (Stern, t.y.: 131).

Erek Metin:

– Gayet basit... Şuradan bir kuvvetli ağaç dalı uyduracağız. Şu kayayı tam sırasında, manivela kuvvetiyle aşağıya, düşman tankının üzerine yuvarlayacağız. Sinek gibi ezilecek... (Stern, 1957: 81).

Bu örnek, *Francis* ve teğmenin, Amerikan ordusu karargâhına doğru ilerlemekte olan bir Japon tankını bertaraf etmelerinin anlatıldığı bölümden alıntılanmıştır. *Francis*, tankın üzerine, uçurumun kenarında duran, tonlarca ağırlıkta bir kayayı yuvarlamayı planlar. Kaynak metinde teğmenin kayayı hareket ettirebilmelerinin mümkün olmadığını savunması üzerine *Francis*’in cevabı yukarıdaki şekilde olur. *Francis*’in burada, Arşimet’in ortaya koyduğu kaldıraç yasasından, tarihine de değinerek ve Arşimet hakkında ek bilgi de sunarak bahsettiği görülmektedir. Teğmen böyle bir yöntemden faydalanabileceklerini akıl edememiştir. Bu noktada *Francis*’in söyleminin yine kendi bilgi düzeyini ortaya koyar ve teğmenin mantığını kullanma becerisiyle inceden inceye alay eder biçimde kurgulanmış olduğu, dolayısıyla bu söylemde de “alay” ve bir önceki örnekte açıklanan türden bir “hazırcevaplık” bulunduğu belirtilebilir.

Erek metne bakıldığında ise *Francis*’in yukarıda alıntılanan ifadesinin öncesinde iki kahraman, kayanın bulunduğu yere gelmektedir ve “Tank tuzağımız burada...” diyen *Francis*’e teğmen “Hani?” (Stern, 1957: 81) diye sorduktan sonra *Francis* yukarıdaki açıklamayı yapmaktadır. Çeviride *Francis*’in, tankı kaldıraç (manivela) yönteminden faydalanarak etkisiz hâle getireceklerini belirttiği ancak bu kez alaycı bir tavır takınmadığı görülmektedir. *Francis*’in erek metindeki ifade biçiminde her ne kadar örtük de olsa bir zekâyla alt etme durumunun varlığı savunulabilecek olmakla birlikte ilgili kısımdaki akış bir bütün olarak düşünüldüğünde *Francis*’in akıl verici, öğretici rolünün daha ağırlıklı olarak hissedildiği yorumlamasında bulunmak mümkündür. *Francis* ve teğmenin, olay örgüsü içerisinde gitgide daha yakın bir dostluk kurmaları üzerinden düşünüldüğünde, çevirmenin burada doğrudan herhangi bir mizah tekniği kullanmadan *Francis*’in öğretici yönünü ön plana çıkarmış olduğu yorumunda bulunulabilir.

Francis'in bilgi düzeyi üzerinden, yine "alay" ve "hazırcevaplık" içerir biçimde kurgulanmış mizah örneklerinden bir diğeri aşağıdaki şekildedir:

Örnek 6:

Kaynak Metin:

"I agree, no one can hear two thousand yards," Francis said. "However, I'd also like to point out that, since Alexander Graham Bell, the microphone has undergone considerable development. Or maybe you haven't heard?" (Stern, t.y.: 66).

Erek Metin:

– Asteğmen, asteğmen! diye hırçınlaştı, iki bin metreden bir şey duyulamıyacağımı ben de biliyorum. Lâkin mikrofon diye bir şey icat edildiğinden senin haberin yok galiba... (Stern, 1957: 42).

Bu örnek daha önce açıklanan, Japon dinleme mevzisinden bahsedilen kısımdan alıntılanmıştır. İlgili kısımda Francis, teğmene söz konusu dinleme mevzisinin, karargâhlarından 2 kilometre kadar uzaktaki bir noktaya kurulduğundan bahsetmekte, teğmen ise o kadar uzaktan kimsenin bir şey duyup dinleyemeyeceğini dile getirmektedir. Bunun üzerine Francis'in, telefonun mucidi Alexander Graham Bell'den o yana mikrofon teknolojisinde kayda değer gelişmelerin yaşandığını söyleyerek küçümseyici bir tavır takındığı görülmektedir. Buradaki mizahi etkiyi doğuran, teğmenin Francis'e akıl öğretmeye kalkarken, kendi bilgisizliğini yüzüne vuran ve gülünç duruma düşmesine yol açan türden bir cevapla karşılaşmasıdır. Dolayısıyla bu örnekte kaynak metinde hem "alay" hem de "hazırcevaplık" söz konusudur. Erek metinde ise çevirmenin, "Alexander Graham Bell" göndermesine yer vermediği ancak mizahın yine "hazırcevaplık" ve "alay" içerikli söylem üzerinden kurgulanarak üretildiği gözlemlenmektedir.

Aynı kısmın devamında, mizahın "sarkazm" tekniği üzerinden kurgulandığı bir örnek mevcuttur:

Örnek 7:

Kaynak Metin:

"Tonight you and I are going out and capture the three men in that Jap listening-post."

"Three of them!" I said.

"That's right, two enlisted men and a junior lieutenant who probably doesn't know any more about fighting than you do" (Stern, t.y.: 69-70).

Erek Metin:

- Kaç kişi bunlar?
- Üç kişi...
- Üç mü? Ben üç Japonla... Tek başıma...
- İki er, birisi senin gibi asteğmen...
- Yâni...
- Yâni iki buçuk kişi sayılırlar... (Stern, 1957: 43-44).

Bu örnekte teğmenin Francis'ten, operasyon düzenleyecekleri dinleme mevzisinde üç Japon askerin

bulduğu bilgisini öğrenince paniğe kapıldığı görülmektedir. Kaynak metinde Francis'in, paniğe kapılan teğmene, korkulacak bir şey olmadığını söz konusu üç Japon askerinin rütbelerinden bahsederek açıklaması ve bu açıklamayı yaparken de askerlerden en fazla dikkate alınabilecek olanın bile zaten en fazla teğmen kadar çarpışabilecek nitelikte olduğunu vurgulaması söz konusudur. Bu bağlamda Francis'in ifadesinin aslında teğmenin zayıflığını ve kabiliyetsizliğini eleştirici, bunun üzerinden teğmeni iğneleyici nitelikte olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla kaynak metinde "sarkazm" tekniğinden faydalanılmış olduğu belirtilebilir.

Söz konusu "sarkazm" erek metinde de gözlemlenmektedir. Nitekim Francis'in buradaki "İkisi er, birisi senin gibi asteğmen... [...] Yâni iki buçuk kişi sayılırlar..." şeklindeki söylemi, teğmeni tek bir adam bile saymadığını, teğmenin yeteneksizliğine işaret ederek bunun üzerinden iğnelemede bulunduğunu gösterir niteliktedir.

Eserde "şaka yollu ifade" tekniğine de başvurulmuş olduğu gözlemlenmektedir. Bu tekniğin kullanıldığı bir örnek aşağıdaki şekildedir:

Örnek 8:

Kaynak Metin:

"I'm so pleased I could kiss you," I said.

The mule looked around at me, head lowered and eyes raised. "Hold on to yourself. I've had a lot of things happen to me in this mule's Army. And I suppose I can take it as well as the next. But there's a limit, lieutenant. There's a limit!" (Stern, t.y.: 101).

Erek Metin:

— Sizi bir daha kucaklayabilir miyim Francis?

— Demin kucakladın ya... Elverir. Bir gören olursa, "Bayram değil, seyran değil, bu asteğmen bu katırı neden öptüyor?" der. Namusum lekelenir (Stern, 1957: 64).

Bu örnek, eserin, Japon hava saldırısının anlatıldığı bölümünde yer almaktadır. Kaynak metinde, ilgili kısımda, Francis sayesinde bir belanın daha atlatılmış olması dolayısıyla teğmen sevinçten Francis'i öpebileceğini söylemektedir. Metinde Francis, teğmenin coşkusunu anlatmak için kullanmış olduğu bu ifadeye cevaben, orduda her şeyi sineye çekmiş olduğu ancak -katırla teğmen arasında böyle bir duygusal yaklaşmayı kastederek- bu kadarına da müsaade edemeyeceği minvalinde bir cevap vermektedir. Burada Francis'in aslında teğmen tarafından söyleneni, bu cevabı gerektirir şekilde anlamadığı -diğer bir deyişle, öyleymiş gibi gösterse de söyleneni düz anlamıyla yorumlamadığı- son derece zeki bir karakter olması bakımından açıktır. Dolayısıyla Francis'in cevabı, öyle anlamış gibi yaparak müsaade edemeyeceğini söylediği şeyi gerçekte kastetmediği üzerinden düşünüldüğünde "şaka yollu ifade" ile kurgulanmış bir mizah örneği olarak değerlendirilebilir.

Örneğe erek metin üzerinden bakıldığında ise yine "şaka yollu ifade" tekniğinden faydalanılmış olduğu belirtilebilir. Çevirmen tarafından gerçekleştirilen aktarımda "[n]amusum lekelenir" şeklinde bir kullanımın tercih edilmesi ve erek kültüre özgü "bayram değil, seyran değil (eniştem beni niye öptü)" ifadesinin de çağrıştırılması yoluyla "şaka yollu ifade" tekniğinin söylemdeki mizahi boyut artırılarak kullanıldığı düşünülebilir.

İnceleme kapsamında ele alınacak olan son örnek "ironi" tekniğinin kullanılmış olduğu aşağıdaki

örnektir:

Örnek 9:

Kaynak Metin:

“How did you manage to speak on the telephone?” was my first question.

“The same way I’m speaking now.”

“But you’re tied to this banyan tree,” I pointed out.

“Brilliant, lieutenant. On-the-nose brilliant!” Francis looked at the cloudless sky. “You’re something of a Sherlock Holmes yourself, aren’t you?” (Stern, t.y.: 52-53).

Erek Metin:

Evvelâ bana nasıl telefon ettiğini sordum...

— Basbayağı adam gibi... dedi.

— İyi amma bağlısınız!...

— Ben ömrümde bu kadar dikkatli bir asteğmen görmedim. Şarlok Holmes halt etmiş!... (Stern, 1957: 32).

Bu örneğin alıntılandığı kısımda teğmen, Francis’in kendisini telefon edip çağırması üzerine onun yanına gider ancak nasıl olup da telefon edebildiğini anlayabilmiş değildir. Francis’e, telefonda kendisiyle konuşmayı nasıl başarabildiğini sorunca Francis’in gayet doğal bir biçimde verdiği cevap üzerine ona ağaca bağlı hâlde olduğunu hatırlatır. Ağaca bağlı olduğu alenen ortada olan Francis, teğmenin bunu âdeta bir ipucu yakalamış gibi ifade etmiş olması üzerinden, teğmen için “Sherlock Holmes” benzetmesinde bulunur. Francis’in söz konusu benzetmesi, hikâyede beceriksiz, saf biri olarak resmedilen teğmenin, aklının ermeyeceği şeyleri anlamaya ve çözmeye çalıştığının vurgulandığı bir “ironi” örneği olarak değerlendirilebilir; nitekim burada Francis aslında söylediğinin tam tersini kastetmektedir. Erek metinde de çevirmenin aynı şekilde “ironi” tekniğinden faydalanarak “Şarlok Holmes” benzetmesi üzerinden bir aktarım yaptığı, ayrıca “halt etmiş” ifadesi yoluyla da erek okur üzerinde yaratılan mizahi etkiyi güçlendirmiş olduğu görülmektedir. Bu örnekte erek metne aynı zamanda “[b]asbayağı adam gibi” ifadesiyle de çevirmen tarafından katılmış ek bir mizahi boyutun varlığından da bahsedebilmek mümkündür.

5. Sonuç Gözlemleri

Bu çalışmada, *Francis* başlıklı eser ve söz konusu eserin *Konuşan Katır* başlıklı çevirisi, kaynak ve erek metinden seçilen örnekler üzerinden, Berger’in (2017) sözlü mizah tekniklerini kapsayan “dil” kategorisi altında sunduğu teknikler çerçevesinde betimleyici bir yaklaşımla incelenmiştir. İncelemeye dâhil edilen örnekler özelinde, kaynak metinde “anıştırma”, “alay”, “hazırcevaplık”, “sarkazm”, “şaka yollu ifade” ve “ironi” tekniklerine, erek metinde ise “anıştırma”, “hiciv”, “alay”, “hazırcevaplık”, “sarkazm”, “şaka yollu ifade” ve “ironi” tekniklerine başvurulmuş olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada sunulan birinci örnekte kaynak metinde “anıştırma” tekniğinden faydalanılmış, erek metinde de “anıştırma” tekniğinin, erek okurların daha aşına olabileceği bir kullanım üzerinden kurgulanarak benimsenmesi tercih edilmiştir. İkinci örnekte kaynak metinde doğrudan herhangi bir mizah tekniği kullanımı tespit edilmezken erek metinde “hiciv” ve “alay” tekniklerinin varlığından söz edilebilmektedir. Üçüncü örnekte de kaynak metinde herhangi bir mizah tekniği kullanılmamış, erek

metinde ise çevirmen “alay” ve “hazırcevaplık” tekniklerinden faydalanmıştır. Dördüncü ve altıncı örneklerde, kaynak metindeki “alay” ve “hazırcevaplık” tekniklerinin erek metinde de “alay” ve “hazırcevaplık” teknikleriyle karşılandığı görülmüştür. Beşinci örnekte kaynak metinde “alay” ve “hazırcevaplık” tekniklerinin kullanımı söz konusuysen erek metinde doğrudan bir mizah tekniğinden faydalanılmamış, genel anlamda kibirli olmasına rağmen Francis karakterinin öğretici ve yardımsever yönünün de olduğu ön plana çıkarılmıştır. Yedinci örnekte kaynak metinde ve erek metinde “sarkazm” tekniğinin kullanılmış olduğu tespit edilmiştir. Sekizinci örnekte hem kaynak hem de erek metinde “şaka yollu ifade” tekniğinden faydalanılmıştır. Dokuzuncu örnekte ise kaynak metindeki “ironi” tekniğinin erek metinde de benimsenmiş olduğu görülmektedir.

Söz konusu örneklerin betimleyici bir bakış açısıyla incelenmesi çerçevesinde, kaynak metinde yazar tarafından kullanılan mizah tekniklerinin erek metinde çevirmen tarafından korunmasının tercih edilebileceği gibi, çevirmenin söz konusu teknikleri erek dilde kurgularken, bire bir aynı mizahi kurguyu önceleyen bir aktarımdan ziyade, erek okurların olası aşinalıklarını da göz önünde bulundurarak verdiği kararlarla erek metindeki mizahi kurguyu şekillendirdiği anlaşılmıştır. Buna ek olarak, kaynak metindeki mizah tekniklerinin erek metinde çevirmen tarafından korunmaması durumunda ilgili örnekteki mizahi boyut ortadan kalkabilse de eserin belli vurgu noktalarının, genel kurguyla çelişmeksizin çevirmen tarafından ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Ayrıca çevirmenin, kaynak metinde var olan mizah tekniklerini erek metne taşıma veya taşımama yönünde aldığı kararlarla sınırlı kalmadığı ifade edilebilir. Nitekim kaynak metinde belirgin bir şekilde mizah tekniğinin varlığından söz edilemeyecek durumlarda da çevirmenin, yaptığı ekleme ve değişikliklerle, ilgili kaynak metin örneklerini çeviride mizah tekniklerine başvurarak aktarmış olduğu tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Baytar, İ. (2020). *Mizah Çevirisi Bağlamında Chick-Lit Türünde Yazılmış Romanlardaki Mizah Unsurlarının Türkçeye Aktarımının İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baytar, İ. & Temur, N. (2019). Edebî Çeviri ve Mizah: *Bridget Jones's Diary* Adlı Eserin Türkçe Çevirisinin Mizah Unsurlarının Aktarımı Açısından Analizi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(42), 2802-2822. DOI: 10.26450/jshsr.1417.
- Berger, A. A. (2017). *An Anatomy of Humor*. Londra ve New York: Routledge.
- Chiaro, D. (2005). Foreword. Verbally Expressed Humor and Translation: An Overview of a Neglected Field. *Humor*, 18(2), 135-145. DOI: 10.1515/humr.2005.18.2.135.
- Delabastita, D. (2014). Introduction. D. Delabastita (Ed.), *Traductio: Essays on Punning and Translation* (ss. 1-22). Londra ve New York: Routledge.
- Díaz Cintas, J. & Remael, A. (2014). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Londra ve New York: Routledge.
- Julep, M. (2024). Regret Before and Beyond the Kentucky Derby. *Kentucky Derby Winners*. Erişildi: <https://kentuckyderbywinners.com/regret-before-and-beyond-the-kentucky-derby/>.
- Karavin, H. (2015). *Translating Humor: A Comparative Analysis of Three Translations of Three Men in a Boat*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meyer, J. C. (2000). Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 10(3), 310-331. DOI: 10.1111/j.1468-2885.2000.tb00194.x.
- Raphaelson-West, D. S. (1989). On the Feasibility and Strategies of Translating Humor. *Meta*, 34(1): 128-141. DOI: 10.7202/003913ar.
- Raskin, V. (1979). Semantic Mechanisms of Humor. *Proceedings of the Fifth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (ss. 325-335).
- Stern, D. (1957). *Konuşan Katır* (A. Nesin, Çev.). İstanbul: Düşün Yayınevi.
- Stern, D. (t.y.). *Francis*. New York: Dell Publishing Company.
- Stirling, P. (1945a). The Mule Who Didn't Want Fame. *Esquire: The Magazine for Men*, Mayıs, 40-41; 181-185.
- Stirling, P. (1945b). Frances and the Golden Brew. *Esquire: The Magazine for Men*, Eylül, 87; 158-162.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins.
- Vandaele, J. (2010). Humor in Translation. Y. Gambier, L. van Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* (ss. 147-152). Amsterdam ve Philadelphia: John Benjamins.
- von Stackelberg, J. (1988). Translating Comical Writing. *Translation Review*, 28(1), 10-14. DOI: 10.1080/07374836.1988.10523431.
- Zabalbeascoa, P. (2005). Humor and Translation—An Interdiscipline. *Humor*, 18(2): 185-207. DOI: 10.1515/humr.2005.18.2.185.

37. Çeviri Edinci Kazanımında Yazılı Metinden Sözlü Çeviri Dersinin İşlevi¹

Güldane Duygu TÜMER² & Gizem Yaren KUTLU³

APA: Tümer, G. D. & Kutlu, G. Y. (2024). Çeviri Edinci Kazanımında Yazılı Metinden Sözlü Çeviri Dersinin İşlevi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 681-697. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14030830>

Öz

Çeviri edinci, genel tanımıyla, çeviri yapabilmek için gereken tüm edinçleri kapsayan üst edinci ifade eder. Akademik çeviri eğitimi veren programların öğrenme çıktıları, bütünde çeviri edinci kazandırmak amacıyla oluşturulmuştur. Ulusal Meslek Standartları kapsamında yayımlanan Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı, çeviri edinci altındaki temel çevirmen beceri ve yetkinliklerini kapsamlı ve açık şekilde belirlemiştir. Mesleği icra edecek çevirmenler için asgari normları açıklayan bu standart, çeviri programlarının öğrenme çıktılarını belirlemede bir kılavuz niteliğindedir. Eğitimde kalite ve belirli standartlar sağlamak amacıyla, bölümlerin Çevirmen Meslek Standardına uyumlanması beklenmektedir. Çeviri eğitiminde yer alan sözlü ve yazılı çeviri dersleri, öğrencilerin sözü edilen çeviri becerilerini geliştirdiği uygulamaları içermektedir. Bu bağlamda, yazılı metinden sözlü çeviri, daha çok ardıl ve eş zamanlı çeviri derslerini destekleyen bir ders olarak değerlendirilse de kazandırdığı çoklu beceriler nedeniyle çeviri edincini oluşturan alt edinçleri beslediği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, yazılı metinden sözlü çeviri dersinin sözlü çeviri becerilerinin yanı sıra çeviri eğitiminin kazandırmayı hedeflediği çeviri edincine katkısını ortaya koymaktır. İncelemede ele alınan becerilerin nesnel ve belirli ölçütlerle değerlendirilmesi için Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardında yer alan görevler ve bu görevler altında yazılı metinden sözlü çeviri ile ilgili olduğu düşünülen başarımların ölçütleri referans olarak alınmıştır. Buna ek olarak, meslek standardına uyumlanarak oluşturulan Manisa Celal Bayar Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü program çıktıları ikinci referans kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, ilk olarak yazılı metinden sözlü çevirinin doğası ve doğrudan kazandırdığı beceriler incelenmiş ve çeviri edincine sağladığı doğrudan ve dolaylı katkıları Çevirmen Ulusal Meslek Standardı (Seviye 6) ve ilgili program çıktılarıyla ilişkilendirilerek ortaya konmuştur. Son bölümde, dersin işleyişine ışık tutmak ve elde edilen bulguları somutlaştırmak amacıyla bir uygulama örneğine yer verilmiştir. Çalışma sonunda, yazılı metinden sözlü çeviri dersinin sağladığı

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 6

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.08.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14030830>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

² Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Manisa Celal Bayar University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Translation and Interpreting (Manisa, Türkiye), **e-posta:** duygu.tumer@cbu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7865-2349>, **ROR ID:** <https://ror.org/053f2w588>, **ISNI:** 0000 0004 0595 6052, **Crossref Funder ID:** 100019679

³ Arş. Gör., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Asiss. Res., Manisa Celal Bayar University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Translation and Interpreting (Manisa, Türkiye), **e-posta:** yaren.kutlu@cbu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0422-8507>, **ROR ID:** <https://ror.org/053f2w588>, **ISNI:** 0000 0004 0595 6052, **Crossref Funder ID:** 100019679

çoklu beceriler ile çeviri eğitiminde kilit bir role sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, çeviri programlarında işlevsel şekilde planlanarak bu derse yer verilmesinin eğitimin verimliliğini arttıracakı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Yazılı metinden sözlü çeviri, Çeviri edinci, Meslek Standardı, Öğrenme Çıktıları

The Function of Sight Translation Course in The Acquisition of Translation Competence⁴

Abstract

Translation competence, in general terms, refers to a higher level of competence that encompasses all the competences required for translation. The learning outcomes of an academic translation program are designed as a whole to provide translation competence. The Translator/Interpreter (Level 6) National Occupational Standard, published within the scope of National Occupational Standards, comprehensively and clearly defines the basic translator skills and competences which translation competence comprises. This Standard, clarifying the minimum occupational norms for translators, can be considered as a guide for translator training programmes in determining their learning outcomes. In order to ensure quality and certain standards in training, the departments are expected to comply with the Standard. Interpreting and translation courses in translator training include practices where the students develop translation competences in question. Within this context, although sight translation is primarily considered to have a supportive role for consecutive and simultaneous interpreting courses, it has been observed that it also fosters the sub-competences that translation competence incorporates. This study aims to analyze the contribution of the sight translation course to interpreting skills as well as to the translation competence. The tasks stated in the Standard and the achievement criteria considered to be related to sight translation under these tasks were taken as a reference for the objective and specific evaluation of the skills analyzed in the study. In addition to this, the program outcomes of Manisa Celal Bayar University Department of English Translation and Interpreting, which were adapted to the occupational standard, were used as the second reference source. In line with the aim of the study, firstly, the nature of sight translation and the skills it directly provides are examined and its direct and indirect contributions to translation competence are presented in relation to the Standard and the relevant program outcomes. The sample practice included in the conclusion part sheds light upon the process in the course and crystallizes the findings obtained. The study proves the significant role of sight translation in developing not only interpreting skills but also translation competence. Therefore, it is thought that including this course in translation programmes by planning it in a functional way will increase the

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

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

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

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

Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 6

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 30.08.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14030830>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

efficiency of the training.

Keywords: Sight translation, Translation competence, Occupational standard, Learning outcomes

Giriş

Akademik çeviri eğitiminde yer alan sözlü ve yazılı çeviri dersleri öğrencilerin farklı çeviri türlerini tanıdığı uygulamaları kapsar. Bu uygulamalarda hedeflenen öğrencilerin her bir çeviri eyleminin kendine özgü gerekliliklerini fark edebilmesini ve çeviriye ilişkin bir üst bakış ile süreçleri yönetebilmesini sağlamaktır. Kuramsal temelli yöntem bilgisinin pekiştirildiği bu dersler sayesinde öğrenciler olası farklı çeviri süreçlerinde izlemeleri gereken yolları saptayabilme, metinsel, dilsel ve kültürel bağlamları çözümleyebilme ve bunlarla bağlantılı sorunları çözebilme gibi temel çeviri becerilerini geliştirirler. Bu bağlamda verilen uygulama derslerinden biri de yazılı metinden sözlü çeviridir (YMSÇ).

YMSÇ, yazılı bir metnin sözlü çevirisini ifade eder. Toplum çevirmenliğinden uluslararası katılımcıların yer aldığı konferans çevirmenliğine, serbest çevirmenlikten kurum çevirmenliğine pek çok ortamda yazılı metinden sözlü çeviri kullanılmaktadır. Dolayısıyla uygulamadan beslenen akademik çeviri eğitiminde bu çeviri türüne yer verilmektedir. YMSÇ'de kaynak metnin yazılı, erek metnin sözlü olması nedeniyle hibrit (karma) bir tür olarak kabul edilmekte ve daha çok sözlü çeviride destek bir çeviri türü olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde çeviri eğitiminde, sözlü çeviri becerilerini geliştiren ve bu anlamda ardıl ve eş zamanlı çeviri derslerine hazırlayıcı bir ders olarak yer almaktadır.

Akademik çeviri eğitimi bütünsel kurgusuyla çeviri edinci kazandırmayı hedefler. Daha açık bir ifadeyle, işlevsel şekilde yapılandırılan bir müfredatta yer alan her bir ders birbiriyle ilişkilidir ve son noktada çeviri olgusuna dair bir üst bakış oluşturacak şekilde planlanır. Bu üst bakışın altında sözlü ve yazılı çeviri becerilerini de içeren birçok alt edinç yatar. Çeviri eğitimi veren bölümlerin program çıktıları sözü edilen alt edinçlere yönelik kazanımları gösterir. Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardının (ÇUMS) belirlediği mesleki beceri ve yetkinlikler, program çıktılarının oluşturulmasında bir kılavuz niteliğindedir. Bu nedenle bu çalışmada, ÇUMS'de belirtilen görevler ve bu görevler altında açıklanan başarımlar ölçütleri, çeviri edincine ilişkin değerlendirmede referans olarak kabul edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, YMSÇ'nin sözlü çeviri için gereken becerileri kazandırmadaki işlevinin yanı sıra çeviri eğitiminin kazandırmayı hedeflediği çeviri edincine katkısını ortaya koymaktır. Çalışmada, örneklem olarak alınan Manisa Celal Bayar Üniversitesi (MCBÜ) İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü program çıktılarını ÇUMS (Seviye 6) ile ilişkilendirilmiş ve akademik kazanımlar ve mesleki yetkinlikler arasındaki örtüşme ortaya koyularak, çalışmada ele alınacak beceriler için somut ölçütler belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda, öncelikle YMSÇ'nin doğası incelenmiş ve bu çeviri türünün kazandırdığı beceriler mercek altına alınarak, sözlü ve yazılı çeviri becerilerine doğrudan sağladığı katkılar irdelenmiştir. Ardından, daha genel bir çerçevede, çeviri edincine olan doğrudan ve dolaylı katkıları, belirlenen ölçütler bağlamında değerlendirilmiştir. Son bölümde, dersin işleyişine ışık tutmak ve elde edilen bulguları somutlaştırmak amacıyla bir uygulama örneğine yer verilmiştir. Çalışma, YMSÇ'nin elde edilen bulguların değerlendirildiği sonuç bölümüyle sonlanmaktadır.

1. Yazılı metinden sözlü çevirinin doğası ve kazandırdığı beceriler

YMSÇ, kaynak dilde yazılı olarak ifade edilen bir mesajın erek dilde sözlü bir mesaja çevrilmesidir ve iki tür bilgi işlemeyi gerektirir: kaynak metin görsel kanal aracılığıyla işlenirken çevirmenin çıktısı

sözlüdür (Chmiel & Mazur, 2013, s. 2). Benzer şekilde Cenkova (2015), YMSC'yi çevirmenin yazılı bir metni çoğu zaman okuma fırsatı olmadan akıcı bir şekilde sözlü bir metne çevirmesi olarak tanımlamıştır. Yazılı çeviri ve sözlü çeviri arasında yer aldığı düşünülen YMSC çeşitli bağlamlarda ve farklı tanımlarla kullanılan hibrit özellikte ve az çalışılan bir alandır (Agrifoglio, 2004). YMSC, mahkemeler, hastaneler, karakollar, göçmenlere hizmet veren kurumlar, noterler gibi kamu hizmetleri ve uluslararası konferanslarda kullanılmaktadır.

Kullanım alanının genişliği ve hibrit doğası gereği birçok beceri ve yetkinlik gerektirmesi ve kazandırması bu çeviri türünü akademik çeviri eğitiminde önemli bir konuma oturtmaktadır. Çevirideki nihai ürün sözlü bir metin olduğundan her ne kadar sözlü çeviri bağlamında değerlendirilse ve daha çok ardıl ve eş zamanlı çeviriyi destekleyici rolü ön planda olsa da kazandırdığı beceri ve yetkinlikler salt sözlü çeviri ile sınırlı değildir. Moser-Mercer (1994, s. 63) YMSC'nin kazandırdığı becerileri ana dilde yeterlilik, B ve C dillerinde anlama, metni anlama ve üretim hızı, doğruluk, stresle başa çıkma ve özgüven olarak belirtmekte ve YMSC'yi ardıl ve eş zamanlı çeviri eğitimini birbirine bağlayan önemli bir köprü olarak açıklamaktadır. YMSC'de çevirmen kaynak metni öncelikle anlamsal olarak çözümler ve sonrasında sözdizimsel olarak yeniden yapılandırır ve açıklar. Bunu yapabilmek için kaynak metni sözdizimsel olarak sözlü metne dönüştürme yöntemlerini uygulayabilmek son derece önemlidir. Çeviri esnasında yazılı metnin karmaşık yapıları sözlü ifade için kısa segmentler oluşturacak şekilde bölünür. Bu noktada, zorlayıcı olan yazılı dil geleneğinde düşüncelerin organize edilme şeklinin sözlü dil geleneğinden farklı olmasıdır. Yazılı metinde noktalama işaretleri ile sağlanan bölümlenme sözlü dilde duraklama ve vurgularla sağlanır. Çevirmen bu ikisi arasında geçiş yapmak durumundadır (Stansfield, 2008). Sözü edilen süreçte gerçekleştirilen bölümlenme sayesinde küçük parçalara ayrılan yazılı dil birimleri sözlü dilde daha büyük anlam birimleri olarak bir araya getirilirler. Bu sayede, sözlü olarak hangi bilginin önceleneceği belirlenir. Öne alınan bilgi ifade edilirken erek dilin sözdizimsel yapısı esas alınır. Örneğin, İngilizce'den Türkçe'ye yapılan bir çeviride iki dilin sözdizimsel sıralaması farklı olduğundan (İngilizcede Özne + yüklem + Nesne, Türkçede Özne + Nesne + yüklem) çevirmen öncelikle cümlenin yüklemine arayacaktır (Ersözlü, 2005). Kaynak ve erek diller arasındaki sözdizimsel benzerlik bilgiyi akılda tutmayı kolaylaştırdığından Türkçe ve İngilizce gibi sözdizimsel farklılıkları olan dil çiftlerinde bu işlem doğal olarak daha karmaşık olacaktır. Bununla birlikte, kaynak ve erek dil arasındaki dilsel farklılıklar nedeniyle, çevirmen kaynak metin birimlerini hedef dilde daha kolay yeniden ifade edebilmek için açıklamayı tercih edebilir. Kaynak metni bölümlenme, açıklama ve yeniden oluşturma çevirmenin dil aktarımı ve sözlü ifade becerilerini de geliştirmektedir (İlg & Lambert, 1996, s. 73).

Elbette, tüm bu zihinsel işlemlerin gerçekleştirilebilmesi için çalışma dillerine hâkim olmak son derece önemlidir. Anadil, B ve C dillerindeki yetersizlik çeviri sürecini en başında zora sokmakta, bu bağlamda öğrenciler kaynak metni anlama ve erek dilde karşılığını bulmayı YMSC'deki başlıca çeviri sorunu olarak belirtmektedir (Ivars, 2008). Konuyla ilgili olarak Gile (2009), birçok çeviri öğrencisinin profesyonel çalışma hayatına atılmadan önce girdikleri sınavlarda başarısız olmalarındaki en önemli sebeplerden birinin çalışma dillerine yeterince hâkim olmamaları olduğunu söylerken çalışma dillerinde, özellikle de B dilinde yetkinliğin önemini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Lee (2013), katılımcılara B dilinden (İngilizce) anadili yönünde YMSC yaptırdığı araştırmasında sözlü çeviri öğrencilerinin çoğunun doğrulukla ilgili hatalara yol açan okuduğunu anlama sorunlarıyla karşılaştığını tespit etmiştir. Buna karşın Lee'nin çalışmasındaki üç profesyonel tercüman kaynak metni anlama konusunda pek sorun yaşamamıştır. Lee (2013), öğrencilerin yalnızca kaynak metni doğru bir şekilde anlamak için değil, aynı zamanda ana fikirleri ikincil fikirlerden ayırmak için İngilizce okuma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini tespit etmiştir.

Kaynak metni YMSC yapmak amacıyla okumak, salt metni anlamak ya da sonrasında yazılı olarak çevirmek için okumaktan farklı ve bilişsel anlamda daha karmaşık bir süreçtir. Jakobsen ve Jensen (2009) profesyonel çevirmenlerin ve öğrenci çevirmenlerin dört farklı amaçla okuma yaparken göz hareketlerini karşılaştırmıştır: (i) anlamak için okuma, (ii) metni daha sonra çevirmek amacıyla okuma, (iii) YMSC ve (iv) yazılı çeviri. Toplanan göz izleme verilerine dayanarak YMSC için okumanın anlama ve metni daha sonra çevirmek amacıyla okumaya göre bilişsel olarak daha zorlayıcı olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca, beklendiği gibi, YMSC'de profesyonel çevirmenlerin kaynak metni öğrenci çevirmenlerden daha hızlı okuduğunu ve bunun da YMSC'nin pratikle bilişsel yükünün azalacağını göstermiştir. Bu çalışmadan, YMSC'nin metni daha hızlı okuma ve çevirmek için anlama becerisini geliştirdiği sonucu çıkarılmaktadır. Amman'ın (2008) metin edinci olarak tanımladığı metni anlama becerisi, metni nasıl ve hangi yoldan anladığımızla ilgilidir. Amman'a (2008) göre anlamada bazı etkenler devreye girer. Örneğin, okuyucunun metnin olası işlevine yönelik varsayımları, metnin içerdiği durum, kavram ve sözcükleri algılamasında etkili olur. Yani, metnin türü ve kullanım amacına göre kavramlara ve sözcüklere farklı anlamlar yükleyebilir. Öte yandan, aynı zamanda okuyucu olan çevirmen okuduğu metinde bir anlam arayışına girer. Aslında metnin kendi başına bir anlamı yoktur. Anlamı belirleyen çevirmenin yorumlamalarıdır ve bu zihinsel çaba, çevirmenin içinde olduğu kültür ve öznel tercihlerinden bağımsız değildir. Kültür ve metin edincine yönelik farkındalık metin üretimi için de önemlidir. Bir tür yeniden üretme olan çeviri eyleminde neyi nasıl ifade edileceğini belirlerken çevirmene yardımcı olur (Amman, 2008, ss. 80-84). Eruz (2008, s. 177) çevirmeni metin oluşturma uzmanı olarak tanımlarken, bu becerinin çevirmen donanımındaki öneminin altını çizmektedir. Wan (2005) tarafından yürütülen çalışmada, YMSC dersi alan öğrencilerin almayanlara göre uzun cümlelerle başa çıkma, metin bölümlenme, metindeki önemli noktaları anlama ve doğru sözlü metin üretme konularında daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu anlamda, YMSC dersi gerektirdiği ve kazandırdığı beceriler ile sadece sözlü çeviri eğitimini değil yazılı çeviri eğitimini de beslemektedir (Kalina, 2000). Sonuç olarak, YMSC'deki kaynak metin okuması ve çözümlemesinin kültür ve metin edincinin oluşmasına katkı sağladığı açıkça görülmektedir. Bunun yanı sıra, çevirmenin çoğu zaman metni okuma fırsatı olmadan çevirmesi bilmediği kavram kelimelerle başa çıkma becerisini de geliştirmektedir (Fang & Wang, 2022, s. 44). Bu durum çevirmenin bağlamı iyi kullanarak kestirim yapma kapasitesine katkıda bulunmaktadır.

YMSC'deki bilişsel süreçlere daha yakından bakacak olursak, kaynak metnin çeviri süreci boyunca yazılı varlığı, çevirmenin hem okuması hem de çevirmesini gerektirmez. Bu sebeple, çevirmen okuduğu cümleleri aklında tutmak için kısa süreli hafızasını iyi kullanabilmeli ve aynı anda hem okuyup hem çeviri yapabilmelidir yani becerilerini koordine edebilmelidir. Shreve vd. (2010) yazılı çeviri ve YMSC yapan öğrencileri karşılaştırdıkları çalışmada, çevirmenin bir metni akıcı bir şekilde sözlü olarak çevirmeye çalışırken aynı anda yüksek sözcük yoğunluğu ve karmaşık sözdizimsel yapılar ile başa çıktığının ve bu süreçte kaynak metnin görsel varlığının da işleri zorlaştırdığının altını çizmektedir. Benzer şekilde Ivars (2008), YMSC'de kaynak metnin yarattığı kesişim etkisi, kelime bilgisine anında ulaşamama, metni önden okumanın gerekliliği ve diğer problem çözme gerekliliklerini bu çeviri türünü yazılı çeviriden daha zor kılan yönler olarak belirtmektedir. Kaynak metnin yarattığı kesişim etkisini vurgulayan Agrifoglio (2004), bu durumun YMSC'yi yazılı çevirinin yanı sıra ardıl çeviri ve eş zamanlı çeviriden de daha meşakkatli kıldığını söyler. Hatta Stansfield'a (2008) göre YMSC, bir çevirmenin sözlü çeviri sırasında karşılaştacağı en zorlu çeviri türüdür.

Görüldüğü üzere, YMSC farklı beceri türlerinin koordinasyon içinde kullanıldığı bir çeviri türüdür. YMSC temel olarak okuma, anlama, hafıza, sözlü metin üretme becerileri ve bunları koordine etme becerisi gerektirmez. Bu bağlamda, YMSC'nin kazandırdığı alt beceriler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Kaynak metin çözümlemesi (metin ve kültür edinci)

Anadil hakimiyeti

Çalışma dili hakimiyeti (B ve C dilleri)

Üretim becerisi (hız, doğruluk)

Sözlü ifade becerileri

Kısa süreli hafızayı verimli kullanma

Hızlı okuma

Metin bölümleme

Önden okuma

Kestirim ve çıkarım

Becerileri koordine etme

Çözüm odaklılık

Stresle başa çıkma

Buraya kadar açıklanan beceriler, YMSÇ'nin sözlü ve yazılı çeviri edincilerine sağladığı doğrudan katkıları ortaya koymaktadır. Ancak, dersin çevirmen becerilerine katkısı bunlarla sınırlı değildir.

Çeviri eğitimi veren programlar, temel çeviri becerilerini, yani çeviri edincini kazandırmayı amaçlar. Bu doğrultuda oluşturdukları program çıktılarının her biri bu donanımı oluşturacak şekilde belirlenmiştir. Öte yandan, eğitimde kalite ve standartlaşma sağlamak amacıyla oluşturulan ÇUMS da söz konusu çıktıların belirlenmesinde kılavuz niteliğindedir. ÇUMS (Seviye 6) bu mesleğin icrası için asgari normları, diğer bir söyleyişle, yukarıda açıklanan sözlü ve yazılı çeviri becerileri dahil olmak üzere, çeviri edincini oluşturan alt becerileri kapsamlı şekilde açıklamaktadır. Çeviri programlarından öğrenim çıktılarını oluştururken belirlenmiş olan bu asgari normlarla uyum içinde olmaları beklenmektedir. Bu anlamda, ÇUMS'da yer alan görev ve başarımlar ölçütleri ve bölümlerin program çıktıları, çeviri edinci dediğimiz üst kavramı açarak, somut ve kapsayıcı şekilde tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmanın bir sonraki bölümünde, YMSÇ'nin çeviri edincine katkıları değerlendirilirken, ÇUMS'da belirlenmiş olan görev ve YMSÇ ile ilgili olduğu düşünülen başarımlar ölçütleri ve MCBÜ İngilizce Mütercim ve Tercümanlık bölümüne ait program çıktıları, çeviri edincinin kapsadığı becerilerin tanımlanmasında referans olarak alınmıştır. Değerlendirmede YMSÇ dersinin çeviri eğitimine doğrudan katkılarının yanı sıra dolaylı katkılarını ortaya koymak hedeflenmiştir.

2. Çevirmen meslek standardı ve program çıktıları çerçevesinde YMSÇ

Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) Ulusal Mesleki Standartları (UMS) “bir mesleğin başarı ile icra edilebilmesi için Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından kabul edilen gerekli bilgi, beceri, tavır ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari norm” (“Genel Sorular”, t.y.) olarak tanımlanmaktadır.⁵ Ulusal Mesleki Standartları içinde yer alan ÇUMS (Seviye 6) 16.05.2020 tarihinde güncellenerek resmî gazetede yayımlanmıştır. ÇUMS, çeviri eğitimi veren programlar açısından bir rehber niteliğindedir. Çevirmenlik mesleğini icra edecek kişilerin burada yer alan mesleki profile uyumlanmasının bir önkoşul olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, uzman çevirmenler yetiştirmeyi hedefleyen akademik birimlerin öğretim programlarını belirlenen standartları gözetecek oluşturmaları beklenmektedir. ÇUMS'de yer alan mesleki profilde bir çevirmenin görevleri (A) iş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma ile ilgili önlemleri almak, (B) iş organizasyonu yapmak, (C) çeviri öncesi hazırlık yapmak, (D) sözlü çeviri

⁵ Ulusal Mesleki Standardı tanımı için bkz. <https://www.myk.gov.tr/tr/page/18>

yapmak, (E) yazılı çeviri yapmak, (F) çeviri hizmeti ile ilgili kalite faaliyetlerini yürütmek ve (G) mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak olarak belirlenmiş ve bu görevlere bağlı başarımlar ölçütleri maddeler halinde açıklanmıştır.⁶

Aşağıda MCBÜ İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü'nün bu çerçevede belirlediği program çıktıları ÇUMS başarımlar ölçütleriyle ilişkilendirilerek verilmiştir. YMSC dersinin kazandırdığı bilgi ve becerilerle ilişkili olduğu düşünülen maddeler tabloda kodlarıyla yer almaktadır. Kodlarıyla verilen başarımlar ölçütleri, ilgili alt başlıklarda açıklanarak değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Manisa Celal Bayar Üniversitesi İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü program çıktıları ve ÇUMS ilişkisi

	MCBU İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Program Çıktıları	Başarımlar Ölçütleri	Görev
1	Türkçe ve İngilizce dillerinde sözlü ve yazılı metin üretmek etkili iletişim ortamı oluşturabilme	D.1.5 D.1.6 D.1.7 D.1.8 E.1.1 E.2.1	D. Sözlü çeviri yapmak E. Yazılı çeviri yapmak
2	Yazılı ve sözlü çeviri süreçlerinde, uygun stratejiler çerçevesinde yöntem geliştirerek kullanabilme	D.1.1 D.1.5 D.1.6 D.1.7 D.1.8 E.1.1 E.2.1	D. Sözlü çeviri yapmak E. Yazılı çeviri yapmak
3	Çeviri sürecinde ve bağlantılı süreçlerde doğru kaynaklara ulaşabilme, ihtiyaç duyulan gerekli bilgileri saptayarak kullanabilme	C.1.1 C.1.2 C.2.1 C.2.2 C.2.5 C.3.1 C.3.2	C. Çeviri öncesi hazırlık yapmak
4	Güncel dil, bilgi ve çeviri teknolojilerini kullanabilme		
5	Çeviribilimin kuramsal bilgi perspektifinden çeviri dinamiklerini ve olgularını değerlendirebilme	D.1.5 D.1.6 D.1.7 D.1.8 E.1.1 E.2.1	D. Sözlü çeviri yapmak E. Yazılı çeviri yapmak
6	Çevirinin disiplinler arası özelliğini göz önünde bulundurarak farklı alanlara ilişkin edinilen uzmanlık ve terim bilgisini çeviri ediminde kullanabilme	D.1.7 D.2.7 E.1.1 E.2.1	D. Sözlü çeviri yapmak E. Yazılı çeviri yapmak
7	Kültürlerarası iletişimde çeviri sürecini yönlendirecek	C.2.6	C. Çeviri öncesi hazırlık

⁶ ÇUMS için https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_listesi_yeni&msd=2

	farklılıkları ayırt edebilme	E.1.1 E.2.1	yapmak E. Yazılı çeviri yapmak
8	Kaynak kültürdeki metin geleneklerini çözümleyerek, erek kültürde iş tanımının gerektirdiği metni oluşturabilme	D.1.5 D.1.6 D.1.7 D.1.8 E.1.1 E.2.1	D. Sözlü çeviri yapmak E. Yazılı çeviri yapmak
9	Çeviri metinleri, güncel kalite standartları ve alanın eleştirel yaklaşımlarıyla çözümleyerek yorumlayabilme	F.1.2 F.1.3 F.1.4 F.1.5 F.2.1	F. Çeviri hizmeti ile ilgili kalite faaliyetlerini yürütmek
10	Kurumların ve işletmelerin proje süreçlerini sektörel beklentiler doğrultusunda yönlendirebilme	B.2.1 B.3.1 B.6.1 C.4.2 C.4.3 C.4.5	B. İş organizasyonu yapmak C. Çeviri öncesi hazırlık yapmak
11	Mesleki etik kuralları uygulayabilme	A.1.5 A.1.6 B.2.2 B.7.4	A. İş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma ile ilgili önlemleri almak B. İş organizasyonu yapmak
12	Yaşam boyu öğrenme bilinciyle, güncel bilgiye erişebilme, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri izleme ve kendini sürekli yenileyebilme	G.1.1 G.1.2 G.1.3 G.1.4 G.2.1 G.2.2	G. Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak

2.1. Görev A: İş sağlığı ve güvenliği ile çevre koruma ile ilgili önlemleri almak

Her meslekte olduğu gibi çevirmenlik mesleğinde de çevirmen öncelikle kendi beden bütünlüğünü ve akıl sağlığını korumakla yükümlüdür. ÇUMS'nin iş sağlığı ve güvenliğine ilişkin başarımlar ölçütleri açıklamasında (A.1.5) "Mesleğinin icrasında oluşabilecek fiziksel veya psikolojik sağlık sorunlarına karşı önlemler alır veya alınmasını sağlar." ve (A.1.6) "Riskleri kontrol etmek için iş yeri prosedürlerini takip eder." maddelerine yer verilmiştir. Her ne kadar program çıktılarında doğrudan yer almasa da bu görevler çevirmenin mesleki etik kuralları uygulayabilmesinin bir parçasıdır ve programın 11. çıktısıyla ilişkilidir.

Adli, hukuki ve tıbbi süreçler gibi YMSÇ'ye ihtiyaç duyulan ortamlar duygusal anlamda çevirmeni zorlayacak durumları içerebilir. Örneğin, mültecilerle çalışılan bir ortamda karşılaşacakları çevirmeni psikolojik olarak olumsuz yönde etkileyebilir. Çevirmenler, travmatik olay ve deneyimlerin olduğu durumlarla baş etme konusunda doktorlar, hemşireler ya da sosyal hizmet uzmanları gibi bir eğitimden geçmediklerinden, böyle bir durumda duygu durumlarını kendileri düzenlemek durumunda kalırlar. Bu nedenle, çevirmenin duygularını yönetebilmesi ve soğukkanlılığını koruyabilecek şekilde kendini geliştirmesi ve gerekirse yardım alması önemlidir. YMSÇ dersinde bu bağlamda öğrenciler özellikle

konferans, hastane, mahkeme çevirmenliği ve afette rehber çevirmenliğin yer aldığı ortamlar ve karşılaşabilecekleri riskler ve güçlükler hakkında bilgilendirilir. Öğrenciler almaları gerekebilecek eğitimlere (ilk yardım, duygu kontrolü ve yönetimi, stres yönetimi gibi) yönlendirilirken çevirmenliğin genelde göz ardı edilen psikolojik boyutu hakkında da bilinçlendirilirler.

2.2. Görev B: İş organizasyonu yapmak

Çeviri sürecinin önemli adımlarından bir tanesi de düzgün bir iş organizasyonu yapabilmektir. ÇUMS'nin ilgili göreve bağlı başarımlar ölçütleri arasında yer alan (B.2.1) "Hizmeti talep edenden yazılı olarak süreç, amaç, teslim tarihi, çevrilecek içerik ile ilgili bilgilerle birlikte iş tanımını alır." (B.3.1) "Hizmet talep edenin talebine göre, sözlü/yazılı kapsamlı iş tanımını ve hizmet koşullarını (fiyat, süre, amaç, ödeme koşulları, hukuki konular, işin niteliği, vb.) belirler." ve (B.6.1) "Çeviri işinin kapsamını ve koşullarını değerlendirir." ibareleri çeviri sürecini başından sonuna planlama ve yönetebilme becerisini işaret etmektedir. 10. Program çıktısı da benzer şekilde çeviri işi/projelerinde sektörel beklentiler doğrultusunda süreci yönlendirme yetkinliğini göstermektedir.

Öte yandan, (B.2.2) "Etik, hukuki veya kendi mesleki yeterlilikleri nedenleriyle işi kabul edip edemeyeceğini gerekçeli olarak belirler." ve (B.7.4) "Çeviri süreçlerinde bilgi güvenliği ile hizmeti talep edenin hakları ve gizliliğe yönelik önlemleri, ilgili mevzuat hükümlerine göre uygular." ibareleri çeviri işinde çevirmenden sergilemesi beklenen etik duruşu açıklamaktadır. Bu da programın "mesleki etik kuralları uygulayabilme" 11. kazanımıyla örtüşmektedir. Çevirmen işinde hizmete ilişkin koşulları belirleme ve bunlara uyma, hizmeti alan tarafın ve kendi haklarını gözetme, bilginin gizliliğini koruma gibi bazı etik ilkelere sadık kalmalıdır. Çeviri Derneği'nin resmi sayfasında yer alan Mesleki Etik ve İlkeler Bildirgesi bu ilkeleri detaylarıyla açıklamaktadır.⁷ Mesleğin icrasında çevirmenin mesleki yeterlilikleri ve yükümlülüklerini bilerek hareket etmesi önemlidir.

Bu bağlamda YSMÇ dersinde öğrencilere çeviri ortamları hakkında bilgi verilirken bu ortamlarda çeviri süreçlerini nasıl yönetecekleri de anlatılmaktadır. Örneğin, öğrencilere mahkeme çevirmenliği yapmak için gereken resmi başvuru süreci, bunu takip eden iş taleplerinde dikkat etmeleri gereken noktalar ve ücretlendirme, gizlilik kapsamındaki belge ve bilgilerin gizliliği ve bertarafı gibi hususlar açıklanır. Bu noktada çevirmen adaylarına verilen en önemli bilgi bir işi kişisel ya da teknik herhangi bir sebepten dolayı yapamayacaklarını düşündükleri noktada bunu açıkça hizmet talep edenle paylaşıp işi reddetmeleri gerektiğidir. Yine mahkeme çevirmenliği örneğinden devam edecek olursak, çevirmenin cümle yapıları ve içeriği sebebiyle YSMÇ'ye uygun bulmadığı bir metnin yazılı çeviriye daha uygun olduğunu açıkça ifade etmesi ve işi reddetmesi gerektiği farklı ortamlardan örneklerle desteklenerek öğrencilere açıklanır.

2.3. Görev C: Çeviri öncesi hazırlık yapmak

ÇUMS'ye göre çevirmenin bir diğer görevi çeviri öncesi hazırlık yapmaktır. Bu görev altında çevirmen (C1.1) "Metnin çeviriye dönük değerlendirmesini talebe, metin türüne, bağlamsal, yapısal ve görsel özelliklere göre yapar.", (C1.2) "Dil kullanımı (terim, söylem, dil düzeyi ve benzeri) açısından metni değerlendirir.", (C.2.1) "Kaynak içeriğin ait olduğu alana, arka plan bilgilerine ve terimceye ilişkin bilgi ihtiyacını giderir.", (C.2.5) "Sözlü çeviride toplantı düzenlenen konuya ilişkin konu, alan ve arka plan bilgilerini çeviri amacına göre inceler.", (C.2.6) "Sözlü çeviride, konuşmacının/konuşmacıların kültürel, sosyal, politik ve benzeri özelliklerini araştırır." (C.3.1) "Çevirinin işlevini ve erek metni oluşturma

⁷ Bkz. <https://ceviridernegi.org/mesleki-ve-etik-ilkeler-bildirgesi/>

yöntemini, çevrilecek olan içeriğin dil veya dil dışı öğelerle ilişkisi ve erek metnin taşıyacağı özelliklere bakarak belirler.”, (C.3.2) “Hâkim olduğu çalışma dilleri (işaret dili dâhil) kapsamında genel kültür bilgisini de kullanarak erek (hedef) kitleye uygun dili seçer.”

Bu aslında uzman bir çevirmenin çeviriye başlamadan önce geliştirmiş olduğu yöntemsel bilgileri devreye soktuğu aşamadır. İşveren beklentilerinin, çevirinin ne amaçla, kimin için yapıldığının gözetilmesi ve buna uygun dil düzleminin belirlenmesi, metnin iç ve dış bağlamlarının kültürlerarası farklılıklar gözetilerek çözümlenmesi ve tüm bu süreçte ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşılması ve bu bilgilerin doğru kullanımı, işlevsel bir donanımın göstergeleridir.

Yine bu görev altında sözlü çeviriye yönelik olarak (C.4.2) “Sözlü çeviride (simultane, ardıl, ikili, fısıldayarak ve benzeri), çevirmen için öngörülen yerin konuşmacıyı net şekilde görmesi, duyması ve konuşmacıyla gerektiğinde iletişim kurmasına uygun olup olmadığını kontrol eder.”, (C.4.3) “Sözlü çeviride konuşmacı ve toplantı sorumlusuyla, süreç ile ilgili tercihler, çeviri ve konuşma akışı açısından eşgüdüm sağlar.” ve (C.4.5) “Simultane çeviride çeviri ekibi ve ekip şefiyle konuşma metinlerinin temini, çeviri süresi ve dilleri (yönü) ve kabinlerdeki dil dağılımlarına göre iş bölümü, iletişim ve ortam düzenlemeleri açısından eşgüdüm sağlar.” ibareleri yer almaktadır. Bu maddeler, sözlü çeviride çevirmenin çalışma ortamındaki fiziksel konumunu kontrol ederek ve süreçteki diğer aktörlerle iş birliği yaparak çeviri sürecini yönetebilme becerisine işaret etmektedir. Araştırma edincine yönelik 3. Program çıktısı, kültür, metin ve dil edinçlerine yönelik 7. çıktı ve amaç doğrultusunda süreç yönetimine yönelik 10. çıktı bu görevle ilişkilidir.

Çeviri öncesi hazırlık bağlamında, YMSÇ dersinde belirli adımlar izlenerek kaynak metin çözümlemesi gerçekleştirilir. Öncelikle metnin teması ve konusunu anlayabilmesi için tarayarak hızlı okuma yapması istenir. Burada öğrencinin görme alanını genişletmesi, metni sözcük sözcük okuması değil, bir bütün olarak iletiyi görmesi için çalışılır⁸. Taramadan sonra öğrenciler metni bir kere daha hızlı okur. Bu defa öğrencilerden metni küçük anlam birimlerine bölmeleri, varsa bilmedikleri kilit sözcük ve/veya terimleri ve metinsel, dilsel ve kültürel bağlamlarda çeviri esnasında sorun çıkarabilecek unsurları belirlemesi istenir. Bu noktada gerekirse konuya ilişkin arka plan ve terim bilgisi verilebilir ya da uygulamadan önce tema ve konu verilerek olası kavram ve terimler için ön araştırma istenebilir. Bölümlenen parçalar sonrasında erek dilin sözdizimsel yapısına uygun olarak daha büyük anlam birimlerine sözlü olarak dönüştürülecektir.

Metin çözümlemesine ek olarak gerçek bir çeviri işine hazırlanma yöntemleri anlatılır. Örneğin, bir ekonomi konferansında çevrilecek konu ya da konuşmacının önceden biliniyor olması durumunda konu hakkında genel araştırma yapılması ve konuşmacının daha önceki konuşmalarının dinlenmesinin çeviri süreci için iyi bir hazırlık olacağı anlatılır.

2.4. Görev D: Sözlü çeviri yapmak

Sözlü çeviri yapma görevinde ise ardıl ve eş zamanlı çeviride gereken beceriler (D.1.1) “Konuşmacı ile ardıl çevirinin kapsam ve bölümlenmesi konusunda eşgüdüm sağlar.”, (D.1.5, D.2.5) “Çevirinin doğruluğunu sağlar.”, (D.1.6, D.2.6) Çevirinin akıcı, anlaşılır ve iletişimsel olmasını sağlar.”, (D.1.7, D.2.7) Çeviride kullanılan dil, dil düzeyi ve terimcenin ilgili alana uygunluğunu sağlar.”, (D1.8) “Beden dilini kontrol ederek iletişime katkıda bulunur.” şeklinde belirtilmiştir. Program kazanımlarından sözlü metin üretmeye yönelik 1. çıktı, çeviri sürecinde uygun yöntem ve stratejileri kullanabilmeye yönelik 2.

⁸ Görme alanı için bkz. (Doğan, 1997).

çıktı, çeviri olgusuna tüm gerçekliği içinde, bütünsel bir bakışla yaklaşabilmeye yönelik 5. çıktı, farklı alanlardan edindiği uzmanlık ve terim bilgisini çeviride kullanabilmeye yönelik 6. çıktı ve çeviriye yönelik kaynak metin çözümleme ve iş tanımına uygun erek metin üretmeye yönelik 8. çıktı bu görev ile bağlantılıdır.

YMSÇ dersindeki uygulamalar öğrencilerin gerçek bir çeviri işinde karşılaşabilecekleri durumların bir simülasyonudur. Öğrenci uygulama ile çeviri öncesi, çeviri sırası ve çeviri sonrası tüm süreçleri görür. Yukarıda açıklanan çeviriye hazırlık sürecinde devreye sokulan yöntemsel bilgiler aynı zamanda çeviri esnasında alınan çeviri kararları açısından kılavuz niteliğindedir. Diğer bir deyişle öğrenci yazılı kaynak metni sözlü olarak çevirirken kararlarını iş tanımı doğrultusunda verir. Bunu yaparken kaynak metni iç ve dış bağlamlarını, kültürlerarası farklılıkları gözetererek çözümler. Aynı zamanda sözlü çevirinin gerektirdiği akıcılık, doğruluk, iletişimsellik ve anlaşılabilirlik parametrelerini göz önünde bulundurur. Sonuç olarak YMSÇ hibrit bir çeviri olmasıyla birlikte bu çeviri için devreye sokulan becerilerin diğer sözlü çeviri süreçlerine de katkı sağladığı görülmektedir.

2.5. Görev E: Yazılı çeviri yapmak

Yazılı çeviri yapma görevi de sözlü çeviri yapma görevine benzer şekilde (E.1.1) “Kaynak metni, talep, metin özellikleri, alımlama koşulları, kullanılan terimce ve alan diline uygun olarak erek (hedef) dile aktarır.”, (E.2.1) “Kaynak metni, yazımsal özelliklerine ve alımlama koşullarına uygun olarak erek (hedef) dile aktarır.” görevlerini kapsamaktadır. Bu görevler sözlü çeviri yapma görevinde olduğu gibi kaynak metin çözümleme ve iş tanımına uygun erek metin üretmeye yönelik 1, 2, 5, 6, 8 numaralı program çıktılarıyla ilişkilidir.

YMSÇ dersinde öğrencilere kazandırılmak istenen yöntemsel bilgiler uygulamada yazılı çeviri için de geçerlidir. Herhangi bir metni sözlü ya da yazılı çevirebilmek için öğrencinin öncelikle kaynak metni anlaması, metinsel, dilsel ve kültürel bağlamlar içinde çözümleyebilmesi ve çevirinin amacı doğrultusunda erek metin üretebilmesi gereklidir. Dolayısıyla, YMSÇ uygulamalarının diğer sözlü çeviri türlerinde gereken becerileri geliştirdiği gibi yazılı çeviri becerilerini de desteklediği görülmektedir.

2.6. Görev F: Çeviri hizmeti ile ilgili kalite faaliyetlerini yürütmek

Çeviri süreci çeviri sona erdikten sonra çeviri hizmeti ile ilgili kalite faaliyetlerini yürütmeyi de kapsamaktadır. Bu görev (F.1.2) “Hizmet talep eden kişi ve kuruluşlarla ilişki sürecini, hizmet öncesi, hizmet/çeviri süreci ve sonrası aşamalarını içerecek şekilde tasarlar.”, (F.1.3) “Hizmet talep eden kişi ve kuruluşlarla ilişkilerini oluşturduğu portföy ve tasarladığı aşamalar kapsamında yürütür.”, (F.1.4) “Hizmeti talep edenin memnuniyeti ve beklentilerini belirlemeye yönelik inceleme, değerlendirme çalışmaları yapar.”, (F.1.5) “Simultane (işaret dili çevirisi de dâhil olmak üzere) ve ardıl çeviri hizmetlerinde hizmeti talep edeni sunulacak hizmetin kapsamı, içeriği ve yöntemi konusunda bilgilendirir.”, (F.2.1) “Çeviri iş süreçlerinin hizmet öncesi, hizmet/çeviri süreci ve sonrası olarak izlenebilir ve değerlendirilebilir şekilde akışını oluşturur.”, (F.2.6) “Yazılı çeviride işi talep edenden geri bildirim alır.” başarımlarını içermektedir. Çeviri metinleri güncel kalite standartları çerçevesinde yorumlayabilmeye yönelik 9. program çıktısı, bu görev ile eşleşmektedir.

Yukarıda açıklanan başarımların temel olarak uzman bir çevirmenin çeviri öncesi, çeviri süreci ve çeviri hizmeti sonrası süreçleri profesyonel çerçevede tasarlama, yönetme ve değerlendirme yetkinliklerine işaret etmektedir. Sunulan hizmeti iş birliği ve saydamlık içinde yürütmek ve sonunda

geri bildirim almak hizmet kalitesi ve güvenilirlik açısından önemlidir. Çevirmen sunduğu hizmetin niteliğini doğru ölçütlerle önce kendisi değerlendirebilmeli ve hizmeti talep edenden gelen geri bildirimleri dikkate alarak ilerlemelidir.

Bu bağlamda, YMSC dersinde yapılan çeviri uygulamalarında öğrencilerin öncelikle yaptıkları çevirileri nesnel ölçütlerle değerlendirebilmeleri sağlanır. Kalite değerlendirme konusunda farklı öneriler mevcuttur. Örneğin, Schjoldager (1996, s. 191) bu ölçütleri anlaşılabilirlik ve aktarım, dil, tutarlılık ve inandırıcılık ve sadakat olarak belirtirken Pöchhacker (2001, s. 2013)'doğru yorumlama', 'yeterli erek dil ifadesi', 'eşdeğer amaçlanan etki' ve 'başarılı iletişimsel etkileşim' olmak üzere dört ölçüt önermektedir. Lee (2008, s. 168) ise 'doğruluk', 'erek dil kalitesi' ve 'konuşma/sunum' olarak üç temel ölçüt ileri sürer.

Bu ders için, eğitmenin belirleyeceği ölçütler doğrultusunda öğrenci değerlendirmeleri üç aşamalı bir süreçte uygulanabilir: Önce öğrencilerin çevirileri eğitmen tarafından yorumlanır, ardından yapılan çeviriler diğer öğrencilerle birlikte değerlendirilir ve son olarak öğrenciler birbirlerinin çevirilerini değerlendirir. Her üç durumda da kalite ölçütlerinin verilmesi nesnellik açısından önemlidir. Örneğin, çeviriler kaynak metin içeriğinin erek dile doğru aktarımı, doğru çeviri stratejilerini kullanabilme, terminoloji ve uygun dil düzlemi kullanımı, akıcılık ve diksiyon açılarından değerlendirilebilir. Ayrıca, öğrencilerden uygulama sonrası bir rapor hazırlayarak çevirini değerlendirmeleri, zorlandıkları noktaları ve çözümlerini açıklamaları istenebilir. Bu sayede, öğrenci çeviri kalitesini sekteye uğratan unsurları belirleyerek güçlü ve zayıf yanlarını tespit edebilir ve kendini bu yönde geliştirebilir.

2.7. Görev G: Mesleki gelişim faaliyetlerine katılmak

ÇUMS'de belirtilen son görev ise mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktır. Bu görevin başarımlı ölçütleri (G.1.1) "İlgili kuruluşlar tarafından mesleki konulara ilişkin eğitim etkinlikleri hakkında bilgilendirilerek kişisel eğitim ihtiyaçlarını belirler.", (G.1.2) "Meslek ve sektördeki gelişmeleri ilgili kaynaklardan izleyerek çalışmalarına yansıtır.", (G.1.3) "Görevleriyle ilgili mevzuat ve norm değişikliklerini ilgili kaynaklardan izleyerek çalışmalarına yansıtır.", (G.1.4) "Kişisel kariyer hedeflerine göre kısa ve uzun dönemli mesleki gelişimini planlayarak uygular.", (G.2.1) "Çalışma yöntemi ve deneyimleri hakkında meslektaşları ile bilgi paylaşımında bulunur.", (G.2.2) "Meslektaşlarının talebi halinde yapılan çevirilere, mesleki ilke ve konulara yönelik çözümleyici geri bildirimlerde bulunur." olarak belirlenmiştir. Bu başarımlı ölçütleri yaşam boyu öğrenmeyi kapsayan 10 numaralı program çıktısı ile doğrudan ilişkilidir.

Çeviriye ihtiyaç duyulan alanların genişliği, çevirmeni farklı ve çeşitli uzmanlık alanı bilgisiyyle karşı karşıya bırakır. Çeviride uzmanlık alanı bilgisi tartışmasız yapılan işi kolaylaştıracaktır. Ancak, bu geniş alan yelpazesinde her konuya hâkim olunamayacağından ihtiyaç durumunda bilgiye ulaşma becerisi çevirmen için son derece önemlidir. Alan bilgisinin derinleşmesi ise zaman ve deneyimle gerçekleşir. Bunun yanı sıra, çevirmen kültürlerarası aktarımda, iletinin ait olduğu ve aktarılacağı kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları görebilmeli ve gözetebilmelidir. Bu kıyaslama sayesinde, kaynak kültürde verilen bilginin erek kültürdeki bireye belli bir durum içinde aktarırken hangi ek verilerin gerekli olduğuna karar verir ve iletişim stratejilerini ona göre belirler (Amman, 2008, s. 76). Bunu yapabilmesi için farklı kültürleri tanıması, araştırması ve karşılaştırması gerekir. Özetle, çeviri sürecinde kültüre, konuya ve dile ilişkin ortaya çıkabilecek sorunları çözebilmek için iyi bir araştırma becerisi elzemdir. Öte yandan, bilgi, iletişim ve teknolojideki hızlı değişimle çevirmenden beklenen yetkinlikler yeniden şekillenmektedir. Çevirmen, çeviri ve yapay zekâ teknolojileri gibi alanında gerçekleşen

yenilikleri takip etmeli ve gelişmelere uyum sağlayabilmelidir. Tüm bu gereksinimler nedeniyle çevirmen, yaşam boyu öğrenen iyi bir araştırmacı olarak tanımlanabilir.

Bu doğrultuda, YMSC dersinde farklı alanlardan farklı metin alt türleri ile çalışmak öğrenciye metin edinci kazandırırken öğrencinin yaptığı ön hazırlık/ araştırma, çeviri sürecinde gerekebilecek bilgi ihtiyacını hızlı bir şekilde karşılama becerisini de geliştirmektedir. Zira, derste karşılaşılan her bir metin, öğrenciyi araştırmaya iten yeni konu ve kavramlar sunar, çeviri edimindeki sürekli öğrenme ve araştırma gereksinimini yüzeye çıkarır. Öğrenci çok yönlü bilgiye sahip olması gerektiğinin farkına varır. Bu da yaşam boyu öğrenme yolunda önemli bir kazanımdır. Ayrıca, öğrenciler sözlü çeviri alanlarındaki uzmanlarla seminer ve workshop gibi ortamlarda bir araya getirilerek profesyonel yaşamdaki işleyiş ve deneyimleri görmeleri sağlanır. Sosyal ağ oluşturmanın mesleki gelişime katkısı vurgulanarak güncel mesleki organizasyonlar öğrencilere tanıtılır.

2.8 Değerlendirme

YMSC hibrit doğası gereği çoklu becerileri eşgüdümlü şekilde kullanmayı gerektiren bir çeviri türüdür. Bu nedenle, doğrudan ve dolaylı olarak farklı açılardan çeviri edincine katkı sağladığı görölmektedir. Çeviri amaçlı metin okuma ve çözümlleme, kısa süreli hafızanın etkin kullanılması ve sözlü metin geleneklerine uygun metin üretme becerileri çeviri sürecinde koordinasyon içinde kullanılan becerileridir. Anadil hakimiyeti ve çalışma dili hakimiyeti (B ve C dilleri) ise tüm sürecin sorunsuz yürütölmesi için elzemdir ve YMSC'nin doğrudan geliştirdiği yetkinlikler arasında yer almaktadır.

Öte yandan, ÇUMS (Seviye 6) temel çevirmen bilgi, beceri ve yetkinleri için bir standart çerçeve ve çeviri eğitiminde bir kılavuz niteliğinde olduğundan, ÇUMS'nin belirlediği görevler ve YMSC ile ilişkili olduğu düşünölen başarım ölçütleri, MCBÜ İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü program çıktıları karşılaştırılarak, YMSC dersinin çevirmen edinçlerine katkısı incelenmiştir. İnceleme sonunda, iş sağlığı ve güvenliğini sağlama, çeviri işi organize etme, çeviri öncesi gerekli hazırlıkları yapma, yazılı ve sözlü çeviride uygun çeviri stratejileri ve uygun uzmanlık alanı terimlerini kullanarak çeviri yapma, çeviri kalitesini değerlendirme ve çevirmenin mesleki gelişimini takip etme görevlerinin kapsadığı birçok beceriye dolaylı olarak katkıda bulunduğu saptanmıştır.

Bir sonraki bölümde YMSC'nin çevirmen edinçlerine doğrudan ve dolaylı katkıları, dersten bir uygulama örneği ile somutlaştırılacaktır.

3. Uygulama

YMSC dersinde, her hafta belirlenen farklı alan, konu ve metin alt türüyle gerçekteştirilen uygulamalar yapılır. Bu bölümde dersin işleyişi ve işlevlerine ışık tutmak amacıyla bir uygulama örneğine yer verilmiştir.

Örnek Metin⁹

POLİS TUTANAĞI

20.05.2021 günü saat 21.46 sıralarında Gül Mahallesi Menekşe Caddesi Çiçek Sitesi içerisinde yüksek sesli müzik çalındığı şeklindeki 6473 sayılı ihbara istinaden 5362 kodlu ekip olarak bahse konu adrese 22.03 sıralarında intikal edilmiştir. Site içerisinde doğum günü kutlaması yapıldığı ve pandemi kuralları çerçevesinde sosyal mesafe ve maske takma kurallarına uyulmadığı tespit edilmiştir. Site yöneticisine gerekli

⁹ Uygulama metni, gerçekteş metinlerden yola çıkılarak dersin eğitmenleri tarafından eğitim amaçlı olarak yeniden yazılmıştır.

ikazlar yapılarak sesli kutlamaya son verilmiş olup, İşbu tutanak mahalinde tarafımızdan tanzim edilerek imza altına alınmıştır.		
Saat: 22.15		
xxxxxxx	xxxxxxx	xxxxxxx
Polis Memuru	Polis Memuru	Polis Memuru
(imza)	(imza)	(imza)

Uygulamada kullanılan metnin alt türü bir “polis tutanağı”dır. Polis tutanağı, yaşanan herhangi bir adli olayda olayın tüm detaylarıyla yazılı olarak kayıt altına alındığı bir metindir.

Uygulamadan önceki hafta öğrencilere toplum çevirmenliği ve toplum çevirmenliğinin yer aldığı bir ortam olan kolluk kuvvetleri hizmetleri tanıtılmış ve kolluk kuvvetleri hizmetlerinin verildiği ortamlarda çeviri yapabilmek için her şehrin adliyesi tarafından senelik olarak düzenlenen tercüman listelerine nasıl başvurabilecekleri ve kabul edilmeleri durumundaki işleyiş (işin alınması, gerçekleştirilmesi, ücretlendirilmesi vs.) anlatılmıştır. Ön hazırlık için bir sonraki hafta bir polis raporu örneğiyle çalışılacağı bilgisi paylaşılır. Burada öğrenciden beklenen verilen metin alt türü bilgisinden yola çıkarak konu ve alan araştırması yapması, kaynak ve erek kültürlerdeki koşut metinleri incelemesi ve hazırlık amaçlı bir terimce oluşturmasıdır. Uygulama haftasında ilk olarak metin öğrencilere dağıtılır ve metin alt türü hakkında bilgi verilir. Benzer bir çeviri işinin kendilerine nasıl ulaşacağı ve işin kabulü ya da reddedilmesi halindeki süreçler tekrar açıklanır. Metne geçmeden önce herkesten çeviri için yaptığı hazırlığı paylaşması istenir. Bu sayede öğrencilerin kaynak ve bilgi paylaşımı yapması ve doğru bilgiye ulaşma yöntemlerini tartışması sağlanır. Öğrenci bulunduğu koşut metinleri, varsa alana özgü kavram ve terim karşılıklarını, metnin kullanıldığı ortam bilgisini arkadaşlarıyla paylaşır. Daha sonra, metnin genel konusunu ve çeviri sürecinde sorun yaratabilecek kelime, kavram, kültürel farklılıklar ve dilsel yapıları tespit edebilmesi için öğrencilerden metni tarayarak hızlı okuma yapması istenir. Taramanın sonunda, bilinmeyen kavram ve/veya terim kaldıysa, açıklanır. Bu metin özelinde, “istinaden” (based on), “ihbar” (tip), “intikal etmek” (arrive), “işbu” (hereby), “tanzim edilerek imza altına alınmıştır” (done and signed) ifadeleri öğrenciler ile paylaşılmıştır.

Bir sonraki adım çeviri aşamasıdır. Öğrenci metni bölümler, bu bölümlemeyi yaparken metin üzerinde istediği işaretlemeleri yapmakta serbesttir. Bu aşama, yazılı kaynak metnin, sözlü olarak daha büyük anlam birimlerine dönüştürülmek üzere küçük anlam birimlerine bölündüğü yerdir. Bu sayede, metni erek dile aktarırken öncelenecek yapılar seçilir ve kısa süreli hafıza yükü hafifletilir. Olası bir bölümleme ve not alma örneği aşağıda verilmiştir. Öğrencinin metin üzerine aldığı notlar koyu ile gösterilmiştir:

20.05. **(the twentieth of May, twenty twenty one)** günü / saat 21.46 **(nine forty six p.m.)** sıralarında / Gül Mahallesi Menekşe Caddesi Çiçek Sitesi içerisinde / yüksek sesli müzik çalındığı şeklindeki / 6473 sayılı ihbara **(tip)** istinaden **(based on)** / 5362 kodlu ekip olarak / bahse konu adrese / 22.03 sıralarında / intikal edilmiştir **(arrive)**.

Ardından, öğrenciler metni sırayla çevirir. Dersin ilerleyişi, metnin konusu ve içeriğine göre metin cümle cümle ya da paragraf paragraf çevrilebilir. Çeviriler dinlenir ve sınıf ortamında tartışılarak değerlendirilir. Değerlendirme, belirlenen ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilir. Öğrencinin yazılı metni okurken aynı anda sözlü metin üretmesinden kaynaklanan kesişim etkisi, kısa süreli hafıza kullanımı gibi bilişsel faktörler ele alınarak her bir öğrenciye bireysel olarak geri dönüt verilir.

Özellikle, metnin ait olduğu alan kültürüne özgü ifadeler, kültürel bağlamlar, sayı ve istatistiksel bilgi gibi çeviri sırasında sorun yaratabilecek noktalar ve öğrencilerin bunlara getirdiği ya da olası diğer

çözümler konuşulur. Örneğin, öğrencinin kaynak metinde yer alan tarihi çevirirken ifadenin üzerine okunuşunu not alması (The twentieth of May; twenty-twenty- one), çeviri sırasında okunuşu ya da olası diğer seçenekleri (May the twentieth; two thousand twenty-one) düşünürken oluşabilecek anlık duraksamayı önlemek için bulduğu bir çözümdür.

Bu aşamada öğrencinin doğru, akıcı ve iletişimsel sözlü metinler oluşturmasına dikkat edilir. Özellikle ilk derslerde öğrencilerin Türkçe ve İngilizce arasındaki sözdizimsel farklılıklardan ve/veya öğrencinin ana dil ve çalışma dili hakimiyetindeki eksikliklerden kaynaklanan devrik cümle ya da özne yüklem uyumsuzluğu ya da doğal olmayan ifadeler üzerinde durulur. Dersin sonunda, öğrencilerden aynı metni tekrar çevirerek kayıt altına almaları ve derste kullanılan ölçütleri kullanarak bir değerlendirme raporu hazırlamaları istenir. Bu sayede, öğrencinin uyguladığu çeviri yöntemlerini nesnel olarak değerlendirmesi ve gelişimini düzenli olarak takip etmesi sağlanır.

Bu örnekte yer alan adımlar, dönem boyunca farklı konu, alan ve metin alt türleriyle gerçekleştirilen uygulamaların temel olarak nasıl işlediğini göstermektedir. Tekrar eden uygulamalar sayesinde öğrenciler araştırma, metin okuma ve çözümlleme, kısa süreli hafıza kullanımı, sözlü metin üretme ve koordinasyon becerilerini geliştirirken, bir süreç olarak çeviriye dair farkındalık kazanırlar.

Sonuç

Bu çalışma, YMSC dersinin yalnızca ardıl ve eş zamanlı çeviri derslerini destekleyen bir ders olmanın ötesinde, akademik çeviri eğitiminde kazandırılması hedeflenen ve birçok alt edinciden oluşan çeviri edincine katkısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada değerlendirmenin nesnel ve açık şekilde yapılabilmesi için çeviri edinci olarak adlandırılan bu çok katmanlı terim belirli bir çerçeve içinde ele alınmıştır. Bu çerçeve Çevirmen (Seviye 6) Ulusal Meslek Standardı'dır. Bunun yanı sıra ÇUMS'de detaylı olarak belirlenmiş olarak görev ve başarıml ölçütleriyle uyum içinde oluşturulmuş olan MCBÜ İngilizce Mütercim ve Tercümanlık Bölümü program çıktıları da ikinci bir çerçeve olarak kullanılmıştır. Bu iki çerçeve arasında yapılan karşılaştırma, bu mesleği icra edecek olan çevirmenlerin sahip olması gereken temel bilgi, beceri ve yetkinlikler ile bu mesleği icra edecek olan çevirmenleri yetiştiren programların hedeflediği temel kazanımların örtüştüğünü göstermektedir.

Bu doğrultuda çalışmada, öncelikle YMSC'nin doğası ve doğrudan kazandırdığu beceriler irdelenmiş ve çeviri edincine sağladığu doğrudan ve dolaylı katkıları ÇUMS ve ilgili program çıktılarıyla ilişkilendirilerek ortaya konmuştur. Çalışmanın son bölümünde yer alan uygulama örneği, sözü edilen doğrudan ve dolaylı katkıları somut olarak görme olanağı sunmaktadır.

Sonuç olarak, YMSC'nin metni anlama, çözümlleme ve sözlü metin üretme becerilerini geliştiren, hibrit olma özelliğiyle gerek yazılı gerekse sözlü çeviride kullanılacak yöntemsel bilgileri pekiştiren, bu anlamda çeviri eğitiminin bütününe katkı sağlayan bir ders olduğu görülmektedir. Bu yönüyle bu dersin salt ardıl ve eş zamanlı gibi sözlü çeviri derslerine destek olarak ele alınması eksik bir değerlendirme olacaktır. Sağladığu çoklu beceriler YMSC'nin çeviri eğitimindeki kilit rolünü ortaya koymaktadır. Bu nedenle çeviri programlarında işlevsel şekilde planlanarak bu derse yer verilmesinin eğitim verimliliğini arttıracadı düşünölmektedir.

Kaynakça

- Agrifoglio, M. (2004). Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures. *Interpreting*, 6, 43-67. <https://doi.org/10.1075/intp.6.1.05agr>
- Amman, M. (2008). *Akademik Çeviri Eğitime Giriş*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Čeňková, I. (2015). Sight interpreting/translation. İçinde F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (ss. 374-375). Londra & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Chmiel, A., & Mazur, I. (2013). Eye tracking sight translation performed by trainee interpreters. İçinde *Tracks and Treks in Translation Studies* (ss. 189-205). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.108.10chm>
- Doğan, A. (1997). Yazılı Metinden Sözlü Çeviri Eğitiminde Okuma Edimi ve Üst Düzey Zihinsel Etkinlikler. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 25-37.
- Ersözlü, E. (2005). Training of Interpreters: Some Suggestions on Sight Translation Teaching. *Translation Journal*, 9(4).
- Eruz, S. E. (2008). *Akademik Çeviri Eğitimi*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Fang, J., & Wang, J. (2022). Student interpreters' strategies in dealing with unfamiliar words in sight translation. *Translation and Interpreting*, 14(1), 42-65. <https://doi.org/10.12807/ti.114201.2022.a03>
- Genel Sorular. (t.y.). Geliş tarihi 24 Mayıs 2023, gönderen MYK | Mesleki Yeterlilik Kurumu website: <https://www.myk.gov.tr/page/133>
- Gile, D. (2009). Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. İçinde *Btl.8*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Geliş tarihi gönderen <https://benjamins.com/catalog/btl.8>
- Ilg, G., & Lambert, S. (1996). Teaching consecutive interpreting. *Interpreting*, 1(1), 69-99. <https://doi.org/10.1075/intp.1.1.05ilg>
- Ivars, M. (2008). Sight Translation and Written Translation. A Comparative Analysis of Causes of Problems, Strategies and Translation Errors within the PACTE Translation Competence Model. *FORUM Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation*, 6. <https://doi.org/10.1075/forum.6.2.05iva>
- Lee, J. (2008). Rating Scales for Interpreting Performance Assessment. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 165-184. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2008.10798772>
- Lee, J. (2013). What Skills Do Student Interpreters Need to Learn in Sight Translation Training? *Meta*, 57(3), 694-714. <https://doi.org/10.7202/1017087ar>
- Moser-Mercer, B. (1994). Why, when and how: Aptitude testing for conference interpreting. İçinde S. Lambert & B. Moser-Mercer (Ed.), *Bridging the Gap: Empirical research in simultaneous interpretation* (s. 57). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.3.07mos>
- Pöchhacker, F. (2001). Quality Assessment in Conference and Community Interpreting. *Meta*, 46(2), 410-425. <https://doi.org/10.7202/003847ar>
- Schjoldager, A. (1996). Assessment of simultaneous interpreting. İçinde C. Dollerup & V. Appel (Ed.), *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the Third Language International Conference, Elsinore, Denmark, 1995* (s. 187). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.16.26sch>
- Shreve, G., Lacruz, I., & Angelone, E. (2010). Cognitive effort, syntactic disruption, and visual interference in a sight translation task. İçinde *Translation and Cognition* (ss. 63-84). <https://doi.org/10.1075/ata.xv.05shr>
- Stansfield, C. W. (2008). *A Practical Guide to Sight Translation of Assessments*. Second Language Testing, Inc. Geliş tarihi gönderen

https://www.academia.edu/19495698/A_Practical_Guide_to_Sight_Translation_of_Assessments

38. August Strindberg'in *Baba* Oyununda Hegemonik Erkeklik Hayaleti¹

İbrahim GÜNGÖR²

APA: Güngör, İ. (2024). August Strindberg'in *Baba* Oyununda Hegemonik Erkeklik Hayaleti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 698-711. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543790>

Öz

Bu çalışmada August Strindberg'in *Baba* (1887) adlı oyununda toplumsal cinsiyet ilişkileri, R.W. Connell'in hegemonik erkeklik kuramı ile J. Derrida'nın hayalet kavramı sentezlenerek incelenmiştir. Bu amaçla önce kısaca Connell'in hegemonik erkeklik kavramına ve bunun aile içindeki işleyişine yönelik düşüncelerine yer verilmiş, sonra da Derrida'nın hayalet kavramı ve musallat bilim düşüncesine göz atılmış, hayaletin taşıdığı hegemonik güç tanımlanmıştır. Sonra oyunun analizine geçilmiş ve yazıldığı dönemin toplumsal cinsiyet kalıplarına da yer verilerek bir araştırma yürütülmüştür. Bununla beraber oyuna dair daha önce yapılan toplumsal cinsiyet okumalarındaki erkeklikten arındırma ve hadım edilme yorumlarının sorunlu yönleri vurgulanmıştır. Adolf'un eril iktidarına karşı Laura'nın yürüttüğü mücadelenin hegemonik erkeklik hayaletini kovmak amacıyla olduğu ve Adolf'un farklı bir erkeklik hâli hayal edemediği için krize, deliliğe sürüklendiği iddia edilmiştir. Çalışmada kullanılacak nitel yöntem metin ve içerik analizidir. Ama bu analizlere, literatür taraması ile elde edilmiş olan metin üzerine yapılmış farklı yorumların eleştirisi eşlik etmiştir. Sonuç bölümünde ise hegemonik erkeklik eleştirisi perspektifinden bakarak erkekliğin dönemsel ya da dayatılmış bir evrensellik varsayımına dayanan bir formunun Adolf'a musallat olmuş bir erkek hayalet kimlik olduğu vurgulanmış ve onun, bunu bırakması hâlinde erkekliğini de terk edeceği varsayımının tamamen bir paranoya olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Strindberg, Connell, Derrida, Hegemonya, Hayalet, Baba

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Ahndı – Turmitin, Oran: 1

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.10.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024, DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14543790>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü / Assistant Professor İbrahim Gungor, Dokuz Eylül University, Fine Arts Faculty, Performing Arts Department (İzmir Türkiye), **e-posta:** ibrahim.gungor@deu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-3633-8524>, **ROR ID:** <https://ror.org/oodbd8b73>, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossref Funder ID:** 501100005771

The Spectre of Hegemonic Masculinity in August Strindberg's *The Father*³**Abstract**

In this study, the gender relations in August Strindberg's *The Father* (1887) are analyzed through a synthesis of R.W. Connell's theory of hegemonic masculinity and J. Derrida's concept of the spectre. For this purpose, Connell's concept of hegemonic masculinity and its functioning within the family are first briefly discussed, followed by an examination of Derrida's spectre concept and hauntology, with the hegemonic power represented by the spectre being defined. Subsequently, the analysis of the play begins, contextualized within the gender norms of the period in which it was written. In addition, the problematic aspects of previous gender readings of the play that focus on emasculation and castration are highlighted. It is argued that Laura's struggle against Adolf's masculine power aims to banish the spectre of hegemonic masculinity, and that Adolf, unable to envision an alternative form of masculinity, is driven into a crisis and madness. The qualitative method employed in the study is textual and content analysis. However, these analyses are accompanied by a critique of different interpretations of the text obtained through a literature review. In the conclusion, it is emphasized from a critical perspective on hegemonic masculinity that Adolf is haunted by a spectre-like masculine identity, a form of masculinity assumed to be universal or period-specific. The assumption that he would lose his masculinity if he abandoned this is identified as a form of paranoia.

Keywords: Strindberg, Connell, Derrida, Hegemony, Spectre, The Father

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 1
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.10.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14030830>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

August Strindberg (1849-1912) yazdığı altmışa yakın oyunu, tartışmalar yaratan yaşamı ve fikirleri ile hl incelenmeye değer bir isimdir. Stella Adler onu "zamanının en etkili oyun yazarı" diye tanımlar, Eugene O'Neill aldığı Nobel dl'n ona adar (Adler, 1999, s.218-219). Strindberg hakkında, sorunlu evlilikleri, psikolojik sorunları ve mizojinist olup olmadığı ile ilgili yürütülen tartıřmalarla⁴ genel bir eleştiri hattı saptanabilir. Bu eleştirilerin hem doğmasına hem de tartışılmasına en çok kapı açan eserlerinin başında ise Türkçede kuşkusuz en bilinen oyunlarından biri olan *Baba* (The Father- Fadren) gelir.

Yazıldığı dönemin toplumsal cinsiyet algısını yansıtığı kadar Strindberg'in kişisel yaşamından izler de barındırdığı dşnlen (Brustein, 1962) bu oyun, Laura ile oyuna adını veren baba olan, metinde Yüzbaşı olarak anılan ama bilimsel araştırmalar da yürüten yani itibarlı bir bilim *adamı* olmak isteyen Adolf'un sorunlu evliliklerini konu almaktadır. Çocukları Bertha'nın geleceğini belirlemekle ilgili anlaşmazlıkları oyun boyunca sürecek bir iktidar savaşı olarak izlenir ve sonunda Adolf'un kaybettiği (!), ya da diğer bir deyişle delirdiği bir sahne ile oyun sona erer.

Oyunun bu temel yapısı farklı okumalara müsait bir izlek barındırır. Strindberg'in kişisel yorumlarında görülen (akt. Sprinchorn, 1968), karakterler arasında ruh atışması ya da beyinlerin savaşı (psikolojik savaş- The Battle of The Brains) olabileceği ve güçlü olanın hayatta kalacağı ile ilgili dönemin sosyal Darwinizm'ine yakın söylem, oyuna bir bakış açısıdır. Strindberg'in hayatının izlerini metinde arayanlar (Axelrod, 2014), onun, kadın düşmanlığı refleksiyle içten pazarlıklı, kötücül ve iktidar meraklısı bir kadın karakter yaratarak Adolf'u delirttiği fikriyle metni okur. Psikanaliz açısından bakanlar oyunda Freud ve Lacan'ın görüşleri işığında baba arketipinin izini sürer (Blackwell, 1999). Foucault'nun biyopolitika görüşü ekseninden bakanlar haklı veya haksız ilgilenmeden kazananın iyi ittifaklar ve planlar kuran Laura olduğu sonucunu vurgular (Mariam, 2012). Son dönemlerde ise, metnin aslında dönemin toplumsal cinsiyet kalıplarının ve erkeklik algısının yıkılması noktasında öncü bir çalışma olduğu ile ilgili yorumlar üretilmeye başlanmıştır (Weinstein, 1994; Szalczzer, 2011; Shams, 2018; Kareem, 2024;). Bu yorumların bazılarında, Adolf'un iktidar savaşını ve gücü kaybettiķe erkekliğinden koptuğu, hadım/iğdiş edildiği ya da erkeklikten arındırıldığı gibi fikirler ortaya atılır. Bu fikirler, dönemin toplumsal cinsiyet kalıplarının Strindberg'in kurgusu ile kırıldığı saptaması ile sona erer.

Bu çalışmada ise bu oyuna hegemonik erkeklik düşüncesinin işleyişi açısından bakılacaktır. Oyunun dönemin toplumsal cinsiyet kalıplarını barındıran özellikleri yine dikkate alınacak, ama bununla beraber daha önce yapılan toplumsal cinsiyet okumalarının erkeklikten arındırma ve hadım edilme yorumlarının sorunlu yönleri vurgulanacaktır. Çalışmada R.W. Connell'in, toplumsal cinsiyet algısının iktidar yönünü deşifre etmek için kullandığı hegemonik erkeklik kavramı ve J. Derrida'nın hegemonik bir yan taşıyan hayaletler düşüncesinin sentezi ile yeni bir okuma gerçekleştirilecektir. Adolf'un eril iktidarına karşı Laura'nın yrttğu mücadelenin hegemonik erkekliğe yönelik olduğu ve Adolf'un farklı bir erkeklik hli hayal edemediği için krize, deliliğe srlendiği iddia edilecektir. Bu amaçla önce kısaca Connell'in hegemonik erkeklik kavramına ve bunun aile içindeki işleyişine yönelik düşüncelerine bakılacaktır. Sonra Derrida'nın hayalet kavramı ve musallat bilim düşüncesine hızlıca göz atılacak ve bunların taşıdığı hegemonik g tanımlanacaktır. Bu aşamanın ardında da açıklanan düşünceler işığında oyunun ve karakterlerin gelişim süreci analiz edilerek sonuç bölümüne ulaşılacaktır. Bu yolda kullanılacak nitel yöntem metin ve içerik analizi olacak ama bu analizlere, literatür taraması ile elde edilmiş olan metin üzerine yapılmış farklı yorumların eleştirisi eşlik edecektir. Sonuç bölümünde ise hegemonik erkeklik eleştirisi perspektifinden bakarak erkekliğin dönemsel ya da dayatılmış bir

⁴ Bu tartışmaların farklı isimlerce nasıl dillendirildiğine Parisa Shams çalışmasında yer vermiştir (bkz. Shams, 2018, s.299-301).

evrensellik varsayımına dayanan bir formunun Adolf'a musallat olmuş bir erkek hayalet kimlik olduğu ortaya konulacak ve onun bunu bırakması hâlinde erkekliğini de terk edeceği varsayımının tamamen bir paranoya olduğu iddia edilecektir.

R.W. Connell'e göre hegemonik erkeklik ve aile

Toplumsal Cinsiyet ve İktidar (1987) ve *Erkeklikler* (1995) isimli kitaplarında hegemonik erkeklik kavramını detaylı olarak ele alan R.W. Connell toplumsal cinsiyet konusunda yürüttüğü öncü araştırmalarla tanınmaktadır. Hegemonik erkeklik kavramını tek başına değil bir analizin yapıtaşı olarak kullanmış ve çok boyutlu bir iktidar ve toplumsal cinsiyet okumasına girişmiştir. İki eseri benzer bir eleştirel hat üzerinde durur. Ama Hearn'ın da saptadığı gibi Connell, *Erkeklikler* adlı kitabında yeni saptamaları ile kavramı durağan ve yapısalcı bir tanımdan çıkartıp, mücadele içinde oluşan, çatışma ve değişim içindeki bir hegemonik erkeklik tanımlamasına dönüşürmüştür (akt. Sancar, 2009, s.37). Bu bölümde tüm fikirlerine yer vermek mümkün olmadığı için hegemonik erkeklik kavramının ana hatları ve özellikle aile içindeki yapılanması üzerinde durulacaktır.

Hegemonik erkeklik, Connell'in tanımıyla yalnızca iktidar mücadelesiyle sınırlı kalmayan, toplumsal yaşamın ve kültürel süreçlerin derinliklerine nüfuz eden bir toplumsal üstünlüktür. Connell'e göre bu hegemonya, sadece kamusal alanlarla sınırlı değildir; "özel yaşamın ve kültürel süreçlerin örgütlenmesine sızan bir toplumsal güçler oyununda kazanılan toplumsal üstünlüktür" (2019, s. 269). Ancak bu hegemonya mutlak bir kültürel egemenlik anlamına gelmez; diğer toplumsal gruplar yok edilmek yerine ikincil konuma itilir (2019, s. 269). Connell ayrıca, hegemonik erkekliğin dinamik bir yapısı olduğunu ve bu yapının değişen toplumsal koşullara göre zayıflayabileceğini belirtir. Ataerkil düzenin savunulma koşulları değiştiğinde, hegemonik erkekliğin tahakkümüne zemin hazırlayan koşullar da aşılabilir (2019b, s. 151).

Hegemonik erkeklik, toplumsal cinsiyeti oluşturan ilişkilerin nasıl işlediği üzerinden inşa edilir ve sürekliliğini sağlar. Connell, bu erkeklik türünde erkeklerin çoğunun kadınların tabi kılınmasından faydalandığını ve bu üstünlüğün hegemonik erkeklik tarafından kültürel olarak ifade edildiğini belirtir. Bu bağlamda, hegemonik erkekliğin en önemli özelliklerinden biri, heteroseksüelliğe ve evlilik kurumuna sıkı sıkıya bağlı olmasıdır (2019, s. 271). Hegemonik erkeklik yalnızca kamusal alanda değil, özel alanda da güçlüdür. Aile içindeki toplumsal cinsiyet ilişkileri, hegemonik erkekliğin işleyişini anlamak için önemli bir alandır. Aile, yalnızca toplumun temeli değildir, aynı zamanda karmaşık bir yapıya sahiptir. Connell'e göre, "aileye dair basit hiçbir şey yoktur" ve aile ilişkileri, ekonomi, duygu ve iktidar gibi dinamikler açısından yoğun bir şekilde iç içe geçmiştir (2019, s. 183).

Connell'in öncü çalışmasında aile içinde erkeklerin iktidarının, kadınların konumunu tanımlamada kilit rol oynadığı ve bu iktidarın sadece aile içi dinamiklerden değil, çevresel desteklerden de beslendiği vurgulanır. Bu faktörlerin en önemlisi elbette, yasa koyucu ve güç uygulayabilir yanı ile devlettir. Devletin toplumsal cinsiyet ilişkilerinde derin bir yeri olduğunun ve erkeklik ideolojilerini pekiştirdiğinin altı çizilmelidir. Kadını eve hapsedmek ve erkeği ülkeyi, devleti savunan asker gibi düşünmek buna bir örnektir. Yani devlet, erkekleri silahlandırırken kadınları silahsızlandırarak erkek egemenliğini pekiştirir (2019, s. 186- 189). Ayrıca, "devletin, toplumsal cinsiyeti barındıran toplumsal ilişkilerde önemli bir rolü vardır" ve evlilik ile annelik gibi kurumları düzenleyerek toplumsal cinsiyet kategorilerinin kurulmasında etkili olur (2019, s. 195).

Connell bu yapılanmayı ortaya koyar ve çeşitli çıkış yolları önerir. Öncelikle erkeklik çalışmaları, erkekliğin biyolojik bir temele indirgenmesini eleştiren bir perspektife sahiptir. Toplumsal cinsiyeti oluşturan ilişkiler dinamiktir ve değişmez kategoriler varmış gibi düşünülmemelidir (2019b, s. 86). Gerçek erkekliğin genellikle erkek bedeninden kaynaklandığı düşünülse de bu biyolojik indirgemeci

yaklaşım Connell tarafından eleştirilir. Erkek bedenine içkin olduğu düşünülen bu güç, aslında toplumsal bir inşa olarak iktidar talebiyle şekillenir (2019b, s. 209). Bedenin bir makine gibi tanımlanması, erkeğin de tahakküm kurmaya programlanmış gibi düşünülmesi yanlıştır (2019b, s. 103).

Ama, tabii ki, Connell bu kuşatıcı yapıdan, hegemonik erkeklikten kurtuluşun zor bir süreç olduğunu ifade eder. Hegemonik erkeklik, erkeklerin toplumsal olarak içine doğduğu tahakküm ve aşırı özgüvenle şekillenen bir yapıdır. Bu yapıdan kopmak, edilgenliği tercih etmeyi gerektiren zor bir karar olabilir (2019b, s. 232). Ama yine de toplumsal cinsiyet kategorilerinin değişebilirliği ve ataerkil düzenin aşınabilirliği dikkate alındığında, hegemonik erkeklik de aynı şekilde değişime açık hâle gelir.

Şu açıdan bakmakta fayda vardır: Kadınlar ve erkekler arasındaki doğal farklılık varsayımı uzun süredir tartışılmaktadır. Ancak Connell'e göre, "yaklaşık 80 yıllık araştırmanın esas bulgusu, kadınlar ve erkekler arasında muazzam bir psikolojik benzerlik olduğudur" (2019, s. 250). Bu bulgular, hegemonik erkekliğin sürekliliğinin toplumsal koşullara bağlı olduğunu ve değişen bu koşulların, erkekliğin hegemonik yapısının sona ermesine yol açabileceğini gösterir. Connell'in bu iki çalışmasında yer alan yorumlar hegemonik erkekliğin toplumun tüm katmanlarına nasıl yayıldığını ve sürekli olarak yeniden üretildiğini gösterirken, bu yapının kırılabilirliğini ve değişebilirliğini de ortaya koymaktadır.

Derrida'ya göre hayaletlerin hegemonik yapısı

Jacques Derrida, 1993 yılında bir konferansta ilk kez ortaya attığı ve sonra *Marx'ın Hayaletleri* isimli çalışmasında detaylı olarak ele aldığı hayalet izleği ve musallat bilim (hauntology) düşüncesi ile geçmişin-bugünün ve geleceğin hayaletlerine yeniden bakmak için bir perspektif sunmuştur.

Fiziki yokluğu ama simgesel varlığı ile korku veren hayalet, Derrida'nın yorumunda kaçınılmaz bir şekilde var olan ve onsuz düşünmenin mümkün olmadığı bir *yokvarlıktır*. Hep hayaletler **ile** yaşanmakta ve onlar ile öğrenilmektedir. Derrida "Ve bu hayaletler **ile-olmak**, yalnızca belleğin, mirasın ve de kuşakların bir siyasetine indirgenmese de aynı zamanda bunların bir siyasetidir de" (Derrida, 2007, s.11) der. Yani herkes aslında geçmişin, kendine miras kalmış ya da kuşaklardan aktarılan *sabitlerin* siyasetine bir şekilde bağlıdır. O düşünceler de hegemonya kurucu yanları ile insanlara musallat olmakta ve bedensizliklerine⁵ beden aramaktadırlar. Derrida bu durumu açıklamak için şöyle der: "Hegemonya hep baskıyı yani bir musallat olmanın onaylanmasını örgütler. Musallat olma tüm hegemonyaların yapısına aittir" (Derrida, 2007, s.67).

Aslında Derrida çalışmasında yapı bozucu stratejileri ile Marx'ın hayalet kovuculuğunu eleştirmektedir (2007, s.166). Kısaca değinmek gerekirse geçmişin, belleğin, mirasın üzerine bir sünger çekip geleceği kurmak istemenin bir çeşit 'burjuva yavanlığına' düşmek olduğunu söyleyen Derrida, hayaletler ile yaşamının karmaşık bir formülünü sunar. Şöyle der: "Demek ki unutmamak gerek aklımızda tutmamız gerek hep, ama bir yandan da 'devrimin hayaletini hortlatmadan devrimin ruhunu yeniden bulabilmek için' bunu belleğin ta kendisinde, yeterince unutmamız gerekir" (2007, s.172). İnsanın onunla (hayalet ile) yaşamayı, onsuz ilerlenemeyeceğini öğrenmesi ama onu *yeterince* unutarak ve musallat oluşuna izin vermeden onunla bir gelecek kurması gerekmektedir. Hayaletlerden kurtulmanın zorluğu ya da gerekliliği, mümkünlüğü, bugünün hayaletlerinin hayalet kovucular olabilme olasılığı ve hayaletlerin sadece geçmişten değil gelecekte gelebilmesinin mümkünlüğü gibi düşünsel fikirler onun eserinden çıkarılabilir. Nitekim bu kuşatıcı etkiyi Derrida (2007, s.212) "herkesin kendi hayaletleriyle okuduğu, düşündüğü, eylediği, yazdığı, hatta başkasının hayaletleriyle de ilgilendiği için bu sağanaktan kaçınılamayacağı"nı söyleyerek ifade eder.

⁵ Derridavari bir bakışla burada, paradoksal bir şekilde, düşüncenin beden araması olarak bile ifade edebiliriz.

Öte yandan kitabın ele aldığı bu merkezi eleştiri ve düşüncelerin açtığı tartışmalar kadar yarattığı kavramlar da farklı disiplinlerin kullanımına uygun analiz araçları sunar. Özellikle hayalet kavramı o kadar büyük bir etki yaratır ki sonrasında pek çok araştırmayı tetikler ve geniş bir sahaya yayılır. Örneğin hayaletin 'ayrıcalıklı postyapısalcı akademik mecaz' hâline geldiğini söyleyen Jeffrey Weinstock ne canlı ne ölü ne mevcut ne de yok olmanın egemen tarihsel ve sosyo-politik söylemlerin kronolojilerini ve topografyalarını bozabilecek bir güçte olduğunu iddia eder (akt. Luckhurst ve Morin, 2014, s.1). Hayalet kavramı yani María del Pilar Blanco ve Esther Peeren'in etkili ifadeleri ile bu "kuram yapan araç" (akt. Luckhurst ve Morin, 2014, s.1) görünenin ve bilinenin ardındakine bakılmasını dahası görmenin ve bilmenin bile sorgulanmasını sağlayabilir ve "yaşam ile ölüm, siyasi elit ile ezilenler, rasyonel ile irrasyonel ve maddi ile maddi olmayan arasındaki sınırları zorlamak için" (Luckhurst ve Morin, 2014, s.1-2) kullanılabilir niteliktedir. Derrida'nın Marx ve Marx'ın mirası üzerinden yürüttüğü tartışma ile ortaya atılan kavram ontolojinin karşısına hauntology yani varlıkbilimin karşısına musallat bilim ile çıkılması sonucunu da doğurur. Derrida, 'maddi, somut, görünen' kadar 'maddi olmayan, soyut ve görünmez'in bilimsel olarak yaşamın, toplumsal yapıların içindeki seyrine odaklanmak ve çoğunlukla da paradoksal aralıklarda bu kavramların geçişkenliğini ortaya koymak konusunda düşünce dünyasını etkileyen bir kavram seti ortaya atmıştır.

Connell'in düşünceleriyle birleştirecek olursak bahsi geçen hayalet, egemen erkeklik biçiminin erkekler arasında hegemonik olmasıdır. Bu erkeklik kendine beden arar ve sıklıkla bulur. Bu hayaletin kovulması, erkek olmanın kovulması ve bir çeşit cinsiyetsiz kalma ya da erkeklikten çıkma zannedilebilmektedir. Şimdi bu düşüncenin işleyişini Strindberg'in *Baba* oyunundaki Adolf karakteri üzerinden incelemeye geçebiliriz.

***Baba* oyununda hegemonik erkeklik hayaleti**

Strindberg'in 1887 yılında yayımlanan, 'üç perdelik tragedya' olarak geçen oyunu *Baba*, Bertha isimli kızlarının geleceğine karar verme noktasında anlaşmazlık yaşayan anne Laura ve baba Adolf'un ilişkilerindeki sürekli artan gerilim üzerine kuruludur. Oyunda Yüzbaşı olarak anılan Adolf, Bertha'yı uzakta bir kasabada eğitime göndermek ve öğretmen yapmak istemektedir. Laura ise ondan ayrılmak istememekte ve ressam olmasını istemektedir. Bu ana çatışma evde kararları kimin verdiği, parayı kimin yönettiği gibi noktalarda da sürmektedir.

Diğer yanda ise önemsiz bir yan öykü gibi görünen Yüzbaşı'nın askerlerinden Nöjd'ün hizmetçi kızlardan biri ile birlikte olması sonrası başlayan çocuğun kime ait olduğu tartışması vardır. Nöjd, hizmetçi ile yattığını kabul eder ama bunun çocuğun kendisinden olduğunu kanıtlamayacağını söyleyerek sorumluluğu reddeder. Bu küçük tema daha sonra gelişecek olan Laura Adolf ilişkisi sürecinde önemli bir etken olarak yeniden ortaya çıkacaktır.

Bu genel durum içinde evde sayısal olarak bir kadın fazlalığı olduğu görülür. Ev, Sancar'ın ifadeleri ile "bir iktidar ilişkileri oluşum alanıdır" (2009, s.36). Adolf, dışarıdan gelip giden Rahip ve evin yeni üyesi olacak olan Doktor haricinde evdeki tek erkektir. Karısı Laura, kızları Bertha, Laura'nın annesi, dadı Margaret ve başka hizmetçi kızların bulunduğu evde Adolf kendini 'kaplanlarla dolu bir kafeste' gibi hissettiğini söyler (Strindberg, 2000, 24). Bu durum, ona göre, kızı üzerinde uygulamak istediği ve baba olmasının gerekleri olarak gördüğü kimi tasarrufların da kolayca gerçekleşmesinin önünü kesmektedir. Şöyle der:

"(...) Bu ev kadınla dolu, hepsi de benim çocuğuma biçim vermeye kalkıyor. Kayınvalidem onu isprizizmacı yapmak istiyor; Laura ressam olmasını diliyor, dadı onu Metodist, ihtiyar Margaret ise Baptist yapmak hevesinde, hizmetçi kızlar da İsa'nın Kurtuluş Ordusuna sokmak istiyorlar. Böyle yamalı bohça gibi kişilik kurulur mu? Ben ki, onun içgüdülerine kılavuzluk etmeye en çok hakkı olan kişiyim, ne yapsam baltalıyorlar" (Strindberg, 2000, s.24).

Bu noktada ilk görülen öge Adolf'un kızının hayatı üzerinde kendinde gördüğü hakkın niteliğidir. Onun geleceğine karar vermenin ötesinde onun içgüdülerine kılavuzluk etmek, onun kişiliğini kurmak istemektedir. Bu gücü nereden aldığını dönemin toplumsal cinsiyet anlayışına bakarak anlayabiliriz.

1800'lerin sonlarında burjuva hayatının kimi toplumsal rolleri belirginleştikçe önemli bir birim olarak aile içinde erkeklik ve kadınlık rolleri de şekillenmeye başlamıştır. Bu dönemde erkeğin baba olarak ailenin ahlakî ve entelektüel gelişiminden sorumlu bir güç ve otorite simgesi olması gerekmektedir. Kadının anne olarak görevi ise ev yaşamına mahkûm edilmiş bir bakım ve besleme işlevidir. Szalczzer döneme özgü düşünsel yapıyı Showalter'den yola çıkarak şöyle aktarır:

“Darwin'den ilham alan Viktorya dönemi psikiyatristleri de dahil olmak üzere, dönemin önde gelen bilimsel ve kültürel otoriteleri, kategorik cinsiyet rolleri inşa ederek gücün cinsel çizgiler boyunca dağıtılmasını teşvik ettiler. Bunlar, erkeklere rasyonel düşünce, güçlü bir irade ve liderlik nitelikleri, kadınlara ise içgüdüsel ve irrasyonel davranışlar attettiler” (akt. Szalczzer, 2011, s.73).

Yani planlamaya dayanan, mantıklı seçimler olması gereken kararlar erkeklerce verilmelidir. Evde para hesabını tutan ve karısına hesap soran erkektir; çocuğun hakları konusunda olduğu gibi bu konuda da iktidar ondadır. Adolf'un da söylediği gibi, üstelik evlilik yasası da çocuğun haklarını babaya vermektedir: “Şimdiki yasalara göre çocuk, babanın inançlarına uygun olarak yetiştirilir” ve annenin ‘hiç hakkı yoktur’ (Strindberg, 2000, s.29).

Modernizmin, bireyselliğin ortaya çıktığı bu çağda bu hiyerarşinin neden kaynaklandığını Sancar şöyle özetler:

“İnsanların ‘birey’ olduğu fikrinin yayılması bağımsız ve özgür insan anlayışının felsefi güç haline gelişi aslında modern erkeklik değerlerinin inşasını olanaklı kılmıştır: ‘Akıl ve mantık sahibi birey/erkek’ hem bir Dünya İmparatorluğu olarak kapitalizmin hem de erkek üstünlüğü olarak partiarkinin gelişimini sağlayan ortak düşünsel zemindir” (Sancar, 2009, s.48).

Birinci perde sonunda Adolf, Bertha'nın fikrinin sorulması gerektiğini söyleyen Laura'ya “ister kadın olsun ister çocuk, kimsenin benim hakkıma karışmasına göz yumamam” (Strindberg, 2000, s.40) der. Bunun üstüne Laura'nın dillendirdiği çocuğun babasının bilinemeyeceği iddiası aslında Adolf'a musallat olmuş bu ‘hak sahibi’ erkek-baba hayaletinin kovulması olarak görülmelidir. Şüphe, Adolf'un elindeki hak sahipliğini de şüpheye düşürecektir. Hayalet musallat olduğu bedende kalması için var olan gerekçesini kaybedecek ve Adolf'a sağladığı hegemonik gücü üzerinden çekince yokluğu hissedilir olacaktır. Ki Laura'nın bu girişimi sonuç verir ve çocuk üzerinden başlayan tartışma çocuğun babasının belirsizliği ile ilgili şüphe ortaya atılır atılmaz bir krize dönüşür. Laura'ya sinirlenen ve sonra Dadi'ya çatan Adolf en önemli iktidar alanı olan evden hızla çıkıp gider.

Dönemin toplumsal cinsiyet hiyerarşisinin sözcüsü gibi konuşan ve davranan Adolf, sembolik olarak da bu özellikler ve nişaneler ile donatılmıştır. Onun çalışma masasının merkezde olduğu mekânda, duvarda silahlar, tüfekler, askeri üniformalar yer alır. Ama askerliği zihninde ikinci plandadır; ona şan şöhret katacak olan işi artık bilim *adamlığı*dır. Kendine uygun gördüğü ise erkek, baba, asker, bilim *adamı* gibi sıfatlarla donanmış bir iktidar talebidir. Serpil Sancar'ın *Erkeklik: İmkânsız İktidar* isimli çalışmasında da söylediği gibi (2009, s.28) neredeyse evrensel bir hâle getirilmeye çalışılan ‘iktidarı elinde tutan erkeklik’ yasaları şunları gerektirir gibi sunulur: Güçlü olmak, başarmak, sorunları şiddet kullanarak çözmek, duygularıyla değil aklıyla davranmak, rekabete ve hiyerarşiye dayalı ilişkileri ön plana çıkarmak, bağımsız davranmayı önemsemek, başkalarını yönetmeyi bilmek. Aslında Adolf, günümüz neo-kapitalist dünyasının kendi anlatısını yaratan, tek başına başaran erkeğinin (self made man)⁶ bir ilk

⁶ Bu kavramın erkek hikâyeleri ile örneklenen biçimine Sancar'ın çalışmasından ulaşılabilir (Sancar, 2009, s.59).

örneği olmak ve bununla da bir saygınlığa ulaşmak ister gibi görünmektedir.

Tüm bu düşünceler hemen akla Derrida'nın tahakküm kurucu hayaletlerini getirir. Adolf kendisine musallat olmuş hegemonik erkeklik hayaletinin farkında olmadan, onun güdümünde bir anlatı kurmaktadır. Bu tam ve bütünlüklü erkek anlatısı ona tek seçenek olarak görünmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de iktidarı elinden bırakmaması gerekmektedir. Ama bu süreçte savaş sertleştikçe ve hayalete beden olmuş Adolf krize sürüklendikçe bastırıldığı duygularının hakimiyetini yitirmeye başlar. Kareem bu durum hakkında şunları söyler:

“Yüzbaşı Adolf zamanının erkeksi erdemlerini temsil ederken, toplumsal normlara sıkı sıkıya bağlılığı duygusal derinliğe veya değişen gerçekliklere uyum sağlama yeteneğine yer bırakmaz. Duygularını yıkıcı bir şekilde patlayana kadar bastırır, yalnızca öfke ve tehditler yoluyla iletişim kurar ve yakınlıktan yoksundur” (Kareem, 2024, s.59).

Bu sonuç kendine biçtiği rollerin ya da diğer deyişle kendisine musallat olmuş hayaletlerin üzerinde yarattığı yükün ağırlığına verdiği tepki olarak da görülebilir. Kabına sığmadığını görebileceğimiz çok fazla replik dillendirir. Birinci perdede Dadi ile çocuğun hakları konusunda konuştuğu bölümde şöyle der: “(...) çocuğa hayat vermek yetmez benim için, ben ona ruhumu da vermek isterim” (Strindberg, 2000, s.36). Kızı, kendi musallat olunmuş bedeninden ruhunu çekip-alıp sığınacağı ve başka bir hayata açılacağı yeni bir yuva gibidir. Bu söylemi oyun boyunca farklı şekillerde devam edecektir.

İkinci perde oyunda ilk kez hayaletlerden bahsedilen bir bölümle açılır. Bertha, üst katta huzursuzlanmış ve Dadi'nin yanına inmiştir. Kendi beşiğinin olduğu yerde gezen biri vardır ve aynı zamanda oradan bir türkü sesi gelmektedir. Bertha “Eminim hayaletler dolaşiyor ortalıkta” (Strindberg, 2000, s.48) der. Bu türkü ‘hakları elinden alınmış çocuğun sesi’ olarak yorumlanmıştır (Weinstein, 1994, s.337) Ama başka bir bakış açısı ile beşiğin yanında türkü söyleyen bir hayalet de hayal edilebilir. Laura'nın Adolf'un bedeninden kovmayı denediği baba hayaleti, yeni bedenlenme arayışının ilk hedefi olarak çocuğa gözünü dikmiş gibi görünür. Bu düşünce Adolf'un daha önce Bertha'nın içine ruh üfleme istemesi ile de örtüşmektedir.

Hayaletlerin usulca evde ve zihinlerde gezindiği bu oyunda bir diğer hayalet bahsi bu sefer *Hortlaklar* (1881) oyununa yapılan doğrudan gönderme ile devam eder. Doktor, İbsen'in bu oyununu anıştırır. Laura ve Adolf arasında artan gerginliği tarafsız dinlemek isterken örneği, Bayan Alving tarafından suçlanan ölmüş kocası ‘Bay Alving’in de söz hakkı olabilseydi ne iyi olurdu’ diye düşündüğünü söyleyerek verir. Oysa Adolf örneği başka bir açıdan yorumlar: “Kocanın biri ölümler arasından doğrusa, ona inanan olur mu sanıyorsunuz?” der (Strindberg, 2000, s.52-53). O artık Laura tarafından üzerindeki hayaletlerin def edilmesi için verilen çabaya direnemeyecek bir noktaya gelmiştir. Kareem bu direncin kırılışını katı erkeklik ve kontrol kavramlarından vazgeçememesine bağlar. “İlerleme karşısında çöken katı ataerkil yapıların ötesinde kendini tanımlayamadığı için izole ve ıssız hale gelir” der (Kareem, 2024, s.60).

Bu teslimiyete yakın durumun ardında birinci perde sonunda ortadan kaybolduğunda öğrendiği bir gerçek vardır. Evden çıkıp, postaneye gitmiştir. Bilimsel çalışmaları için ihtiyaç duyduğu kitapları edinebilmek için yazdığı mektupların gitmemesinin ve kendisine ulaşmayan mektup ve kitapların sebebi bir anda ortaya çıkmıştır. Babalığı sarsılan, askerliği zaten kendisine artık istediği itibarı vermeyen Adolf bilim *adamlığı*ndaki sürecinin akibetinin de bilinçli bir el tarafında kesintiye uğratıldığını görür. Orada da karşısına bir hayalet kovucu olarak Laura çıkar. Mektup ve kitapların gidiş gelişini engellemiştir. Laura bu yollarla “Adolf'un düşüncesiz ataerkil gestaltını sarsmış ve derinden etkilemiştir” (Lorentzen, 2003, s.247).

Bu süreçte gittikçe sarsılan bir Adolf karakteri görmeye başlarız. Oyun sonuna kadar sürdüreceği hegemonik erkeklik savaşında tutunduğu dallar teker teker kırıldıkça ve üzerine musallat olmuş hayalet

kovulmaya başladıkça altta kalan kimliği konusunda duyduğu güvensizlik ön plana çıkmaya başlar. Lyons bu durumu hadım edilme olarak okur: Evdeki kadınların ve Laura'nın çabalarının içdiş ediciler olduğunu söyler. Adolf, kadınlarla baş başa olduğu bu evde "karşı koymanın beyhude olduğu dışsal bir kadere" mahkûm olarak görülür (Lyons, 1964). Oysaki terimin provoke ediciliği bir yana ifade ettiği şey doğru değildir. Adolf sadece musallat olandan yani zihnini kuşatmış bir tahakkümden, hegemonik erkeklikten sıyrılacak olmakla baş edememektedir. Bahsi geçen ifadeler toplumsal cinsiyet algısı ile biyolojik cinsiyet algısının fazlaca yakınlaşmasını sağlayıp, hegemonik erkekliği tekrar cinsel işleve indirme ve öyle algılanmasını sağlama riski taşımaktadır. Bunun yerine üzerine musallat olmuş erkeklik hayaletine sıkı sıkıya bağlı olduğu için Kareem'in "Kontrolü kaybetme ve hadım edilme korkusu" (Kareem, 2024, s.57) yorumuna katılmak daha uygun görünmektedir. Çünkü aslında toplumsal yaşamda icra edilen bir kimlik olarak erkeklik elinden gitmekte ama cinsel kimlik olarak erkekliği kalmaktadır. Korkmasının sebebi bu değişimin iktidar kaybına neden olacak olmasıdır. Erkini, iradesini kesintisizce ortaya koyabilme lüksüne dayandırmıştır. Bunun olmadığı bir ânı düşünemez. Daha doğrusu çalışma içinde takip ettiğimiz izlek doğrultusunda söylersek kendisine musallat olan erkek hayaleti kovulduğunda artık akli bir işe yaramayacaktır.

Adolf her geçen sahnede biraz daha güvensiz hâle gelse de onun için evdeki iktidar savaşının ortak alanı olan Bertha teslim edilmemesi gerek bir kale gibidir. Tam bir teslimiyet içerisine girmeden önce Adolf'un Bertha'yı ne olarak gördüğüne bir kez daha şahit oluruz:

"YÜZBAŞI: Bu çocuk bundan sonra gelecek bir hayata inanmadığım için, gelecek hayatımdı benim, belki de gerçekler dünyasında karşılığı olan biricik ölümsüzlük kavramımdı. Onu elimden alırsan, beni hayattan yoksun bırakmış olursun" (Strindberg, 2000, s.56).

Ama yine de içine düşen şüphe savunmasını kırmıştır. Artık Laura'nın Adolf'a çocuğun babasının kendisi olduğunu söylemesi bir şey değiştirmez. Sürüklendiği karmaşa sonrası bir paranoya ortaya çıkar. Bu paranoya en başta çocuğun kime ait olduğu noktasında duyduğu şüphenin kuvvetlenmesidir. Bu konuya şu açıdan yaklaşmak faydalı olacaktır. Marvin Carlson, *Ibsen, Strindberg, and Telegony* (1985) başlıklı makalesinde *telegony* kavramını ele alır. *Telegony* çocuğun, annenin birlikte olduğu farklı erkeklerin özelliklerini taşıyabileceğini iddia eden döneme özgü bir düşüncedir. Modern tıbbın çoktan aksini ispat ettiği bu düşünce Adolf için çocuğunun kendi soyunun devamı olmadığı ile ilgili ataerkil soy aktarımı korkusunu doğurur. Laura'nın söyledikleri önemli değildir artık: "Uzun süredir içimde birtakım kuşkular uyanmaktaydı, bunların doğrulanmasını dinlemek istemiyordum" (Strindberg, 2000, s.57). Geçmişe dönmüş, yaşananların içinden şüphesini besleyecek olayları seçmiş ve gerçekleri çarpıtmaya başlamıştır. Çocuğun doğduğu günü hatırlayıp, Laura'nın onun doğum odasına girmesini engellemesini ve o dönem sorunlu giden evliliklerini hatırlar. Bunda elbette Laura'nın daha önce çocuğun babasının kim olduğunun bilinemeyeceği ile ilgili ortaya attığı belirsizliğin ve hatırlattığı geçmişin de payı vardır. Ama Adolf'un paranoyası sadece bu noktada kalmaz. Hegemonik erkekliğini besleyen unsurlar düştükçe, güvensizlik ortamında kendine yeni çıkış yolları arar ve büyük oranda bu yollarda kaybolur. Örneğin önce "Senin için, çocuğun, annen ve uşakların için köle gibi çalıştım ben; mesleği yükselmeyi gözden çıkardım, (...)" der (Strindberg, 2000, 56) ama hemen ardından da "Ülkem için savaşmak istedim ama fırsat çıkmadı. İşte o zaman bütün gücümle bilime yönelmek istedim. Şimdiyse tam meyveyi koparmak üzere elimi uzatırken, buduyorsun kolumu! Zafer çelengin elimden alındı, artık yaşayamam. Erkek ünsüz yaşayamaz çünkü" (Strindberg, 2000, 59) diye düşünmeye başlar. Hegemonik erkekliğin üzerine çöken hayaletinin altında hiçbir şey olmadığını düşünür. Kendi bedeni ancak donanacağı erkeklik kodları ile ayakta kalabilir gibidir. Pes ettiğinde de artık geriye bir boşluk kalacağını düşünmektedir.

"Erkek olduğumu, sözünü insanların hatta hayvanların dinlediği bir asker olduğumu unut. Acınacak bir yaratıktan başka bir şey değilim ben. Bütün iktidar nişanlarımı üzerimden atıyor, canımın

bağışlanmasını diliyorum” (Strindberg, 2000, s. 57-58) der ve ağlamaya başlar. Kendini başka türlü hayal edemediği için bu terk edilen erkekliğin altından çocukluğu ve anne-çocuk ilişkisi belirir. Üzerine giyindiği erkeklik nişanları ya da bedenine musallat olmuş erkeklik hayaletleri altından bir itiraf çıkar: “Erkekliğimi hor gördüğünü sanıyor, bu yüzden erkekleşip seni bir kadın olarak kazanmaya çalışıyordum” (Strindberg, 2000, 58). Erkeklerin iktidar dünyasından, kemikleşmiş mantığından kopar ve Laura’ya en yakın anına ulaşır. Laura bu adıma yanıt verirken oyundaki en sevecen tavrındadır: “Öyleyse ağla yavrum, ağla da annene kavuş yine. Unutma ki ben senin hayatına ikinci anne olarak girmiştım” (Strindberg, 2000, 58). Üzerine çöken erkeklik hayaletinden sıyrılan ama bu kez de geriye sadece bir beden olarak kalan Adolf, kendini konumlandırmakta güçlük çekerken en çok da bu, bedeni ile baş başa kalma durumundan etkilenir. Lorentzen bu durumu şöyle yorumlar:

“İktidardan istifa etmesi, bir erkek olarak durumu hakkında bir kararsızlığa neden olur ve bu da bedenini tekrar ilgi odağı haline getirir. Zayıflık, istikrarsız bir cinsel kimlik ve rahatsız edici bir fiziksel yakınlık yaratır. Yüzbaşı'nın insan ve hayvan üzerinde hüküm sürdüğü sırada bilincinde yeri olmayan bedeni artık bir sorun haline gelmiştir. Bir erkek için beden, çaresizlik ve acıma alanına aittir. Yalnızca adam çaresiz olduğunda bedeni bir varoluş kazanır ve bu, Yüzbaşı'nın erkeksi bulmadığı fiziksel bir yakınlıktır” (2003, s.249).

Bu durumu hadım edilme olarak okuyan Lyons’a benzer şekilde Lorentzen de yaşananı demaskülizasyon olarak yorumlar. Ona göre Adolf kendini “(...) ya kadının üstünde bir erkek ya da kadının ebedi çocuğu ve ona boyun eğen biri olarak” görmektedir. Şöyle devam eder: “Bu benim demaskülizasyon sorunu olarak tanımlayabileceğim bir durum. Erkek, “evcil hayvan”, “oğlan çocuğu” ya da basitçe “kadından doğma” hâline getirilerek demaskülinize edilir” (Lorentzen, 2003, s.247). Yani bizim, Adolf’un hegemonik erkeklikten sıyrılmaya çalışması olarak ifade ettiğimiz şey Lorentzen’e göre bir erkeklikten arınmadır. Kuşkusuz kastedilen benzer bir süreçtir. Ama burada karşıt olarak koyulan çocuklaşma, evcil hayvan olma gibi düşünceler bir erkeklik karşıtlığı değildir. Adolf’un yanlış bilinci olarak ifade edebileceğimiz düşüncelerinin hayaleti çekildiğinde geriye kalan, cinsiyetlendirilmemiş bir toplumsal ilişkiler ağına giremeyecek bir insandır. Bunu hayal dahi edemez. Yani Adolf, hegemonik erkeklikten sıyrılsa da yerine gelen tavrı güvenle icra ettiği bir varoluş şekli değildir.

Üstelik bu dönüşüm ilk defa yaşanmamaktadır. Bu olay, yani Lorentzen’in akut erkeklikten çıkma olarak ifade ettiği bizim hegemonik erkeklik hayaletinin kovulması olarak tanımladığımız durum geçmişte de yaşanmıştır. Lorentzen geçmişte erkeksi ve erkeksi olmayan arasında sürekli yaşanan gelgitlerin ikinci perde bitiminde yaşanan tartışma sonrası sonlandığını ve Adolf’un “bu kader gecesinde sonsuza dek erkeklikten çıktığını” (2003, s. 251) söyler. Oysa bu doğru değildir. Çünkü Derrida’yı hatırlayacak olursa “Bir hayalet hep bir geri-gelen’dir zaten. Gidis, ve gelis,leri denetlenmez, çünkü geri gelmekle başlar zaten” (2007, s.30). Bu hegemonik erkekliğin kovulması geçmişte yaşandığı gibi şimdi de yaşanmaktadır ama hayalet oyun sonuna kadar çeşitli şekillerde geri gelmeye devam edecektir. Hatta aynı sahnenin sonunda geri gelmiştir bile. Laura ev içinde ve evlilikte baba, bilim *adamı*, koca ile gibi sıfatlarla iktidarı elinde tutan Adolf’un bu kalelerini elinden almış ama hâlâ maddi iktidara sahip olamamıştır. Bunun yapılması için Adolf’un vesayet altına alınması gerekmektedir. Bu durum hegemonik hayaletin “geri gelmesine” ve şiddet kozunu devreye sokmasına neden olur. Ama Laura, sürüklendiği paranoyalar ile aklı ve duygusal kontrolünü yitiren Adolf’a karşı, verdiği mücadelede üstün gelmek üzeredir. Adolf, oyun başından beri sahnenin merkezini işgal eden masasının ortasında duran lambasını Laura’ya fırlatır. Perde biter. Şimdi hayaletlerin daha tekensizce gezebileceği karanlık bir üçüncü perde yaşanacaktır.

Sahne tekrar açıldığında Adolf’un, Bertha’nın oyun başında hayalet seslerini duyduğu üst kata kapatıldığını öğreniriz. Alt kattan duyulan ayak seslerinin bu kez kime ait olduğunu bilmekteyizdir. Yanan kapı kağıtlarla kaplanmış ve iktidar masasına Laura kurulmuştur. Üstelik kırılan lambanın yerinde de yeni, yanan bir lamba durmaktadır. Artık evin yönetimi Laura’ya geçmiştir. Adolf için ise hastaneden deli gömleği istenmiştir.

Bir süre sonra Adolf tavan arasından elinde kitaplarla kapıyı kırarak tekrar eski iktidar alanına döner. Artık çok daha agresif ve saldırgandır. Kareem'in söylediği gibi "Yıkıcı davranışları, kırılğan erkeklik ve kontrol duygusunu korumak için verdiği çaresiz mücadelenin bir tezahürüdür" (Kareem, 2024, s.58). Kitaplardan alıntılar yapar ve bir bilim adamı olarak haklılığını mitik anlatılara dayandırmaya çalışır. Sanki erkeklik hegemonyası, haklı çıktığı anda tekrar kurulacaktır. Şöyle der: "(...) siz benim ölümsüzlüğümü elimden aldıktan sonra, artık bana neyin yardımı dokunabilir ki!" (Strindberg, 2000, s.70). Ölümsüzlük, çocuğun babası olduğundan şüphe duymadığı, evin reisi olmada bir dirençle karşılaşmadığı ve tüm bunların üstüne itibarını sağlayacak mesleğin zirvesine ulaşarak onurlandırılmayı hayal eden bir erkeklik formülüdür. Hegemonik erkekliğin örneği olmak sanki ona ölümsüzlük verecek aksi durumda yaşamasının bir anlamı kalmayacaktır: "(...) Bırakın da öleyim artık! Bana ne yapacaksınız yapın! Ben yokum artık!" (Strindberg, 2000, s.70-71)

Adolf bu mücadelede paranoyaya sürüklendiği kontrolünü kaybeder ve saldırganlığı farklı bir seviyeye varır. Bu tutumu önce Laura'ya dönük gibi görünür ama sonra çok daha şiddetli bir biçimde Bertha'ya yönelir. Oyunun en önemli sahnelerinden biri Bertha ile konuştuğu bölümdür.

Bertha, babasının deliliğe sürüklendiği bu anda karşısına çıkar. Bir önceki sahnede annesine yanan lambayı fırlatmasını hatırlatır. Bunu yapan kişinin babası olamayacağını söylediğinde Adolf çileden çıkar. Ona babalıkla ilgili belirsizliği hatırlatan bu durum sonrası kontrolünü de gittikçe kaybettiği bir sonuç yaratır. Önce Bertha'nın kendisine "baba" demesini reddeder sonra da kızını hızla bağrına basıp eski ateşli düşüncelerinin kuruntu olduğunu söyler. Bu sahnenin ilerleyen bölümü Adolf'un Bertha'yı ne olarak gördüğünün resmini önümüze serer.

Yüzbaşı: Sen yalnız beni sevmelisin. Senin bir tek ruhun olmalı, yoksa hiçbir zaman huzura eremezsin, ben de eremem! Senin bir tek düşüncen olmalı, benim düşüncemin meyvesi olmalı bu! Senin bir tek iraden olmalı, benim iradem olmalı bu!

Bertha: Hayır, hayır! Kendim olmak istiyorum ben!

Yüzbaşı: Hiçbir zaman olamayacaksınız! Bak yamyamım ben, seni yiyeceğim! Annen beni yemek istedi, ama beceremedi. Ben çocuklarını yiyen Tarım Tanrısı Satürn'üm. Ona önceden bildirilmişti: 'Sen çocuklarını yemezsen, onlar seni yiyecekler.' Ya yersin ya da yenirsin: İşte bütün dava! Ben seni yemezsem sen beni yiyeceksin; dişlerini gösterdin bile!" (Strindberg, 2000, s.72)

Çevirideki farklılığa rağmen söylediği tam olarak Hamlet göndermesidir: "To eat or be eaten, That is the question" (Strindberg, 1996, s.71). "Yemek ya da yenilmek, işte bütün mesele bu!" Bu, Türkçe çeviride çift anlamlılık içeren "yenilmek" kelimesi, Adolf'un en fazla direndiği unsurlardan biridir. Ya bildiği gibi olmalı ya da yok olmalıdır. Bildiği gibi olmak, yenilmeden yenmek ve hatta yenilmemek için yemektir. Hayalet her geri döndüğünde, Adolf'un sürüklendiği paranoya içinde daha şiddete dönük bir hâle gelmesini sağlar. Adolf, hegemonik erkeklik tahakkümünü kendisine göre her şeyi ikincilleştirerek kurmadığı zaman şiddeti devreye sokmaktadır. Seçenekleri azaldıkça ve iktidarı kaybettikçe, oyunda adım adım şiddeti de artar. Mitik bir erkeklik hayaletine dönüşen Adolf, çocuklarını yiyen Satürn'e benzetir kendini. Kızına oyunun başlarında ruhunu üfleme yani onun bedenine hâkim olmak istemiş ama başaramayınca o bedeni tüketme düşüncesini türetmiştir. Çünkü yönetilen yer ve yenilmeye karşı durur. Oysa zayıf olanın bu konuda şansı yoktur. Bertha onun için hâlâ zayıftır. Burada da önünü kesen karşı tarafın iradesini bildirmesi olur. Adolf'un "Senin bir tek iraden olmalı, benim iradem olmalı bu!" sözüne cevaben Bertha "Hayır, hayır, kendim olmak istiyorum ben!" dediği anda kendini bir yamyam olarak tanımlayan Adolf silahına sarılır, kaçan Bertha'ya doğrultur ve tetiği çeker. Ama vuramaz, çünkü Dadı mermileri daha önce Laura'nın uyarısıyla çıkarmıştır (Strindberg, 2000, s.72).

Artık erkekliğini üzerinde tutacağı hiçbir kalesi kalmamıştır. Bütün kadınların kendisine düşman olduğuna inanmaktadır: annesi, kız kardeşi, ilk sevgilisi, kızı ve hatta karısı (Strindberg, 2000, s.75). Ama finale doğru Laura ile daha önce gerçekleşen çocuksu kırılma bir kez daha yaşanır. Adolf, aşktan

bahsetmeye başlar; daha önce savunusunu yaptığı evlilik sözleşmesinin aşkı öldürdüğünden. Çocukla ilgili kuşkularının temelsiz olduğunu söyleyen Laura'ya hep pusuda bekleyen gölgelerden söz eder: "İşin kötü yanı da bu ya! Temelsiz olsaydı, hiç değilse kavrayacak, tutunacak bir şey olurdu. Şimdiyse, çalılar arasında pusu kuran, ara sıra başlarını çıkarıp sırttan gölgeler var ancak" (Strindberg, 2000, s.76). Peşini bırakmayan gölgeler aklına girip çıkan hayaletler, bedenini saran hayaletlerdir. Her an geri gelmeye hazırdırlar. Üşüdüğünü söyler, üzerine Laura'nın atkısı örtülür.

"(...) atkın dudaklarına değişiyor, yumuşacık. Kolların gibi sıcak ve yumuşak, vanilya kokuyor. Gençliğinde, saçların da böyle kokardı. Gençliğinde Laura, hani kayın ağaçlarının arasında gezerdik ya... çuhaçiçekleriyle ardıç kuşları vardı... ne güzel ne güzel! Bir düşün, yaşamak ne güzeldi o zamanlar; bir de şimdikine bak! Böyle olmasını istemezdim, ben de istemezdim. Ama oldu" (Strindberg, 2000, s.76).

Kısa süren bu sevgi dolu sahne, Adolf'un üzerine yüzbaşı üniformasının örtülmesi ve hemen ardından da tekrar saldırıya geçmesi ile sona erer:

"Ah, o sert aslan derisini alacaktın elimden ha! Omfale! Omfale! Kurnaz kadın seni! Barış tutkunu, silah bıraktıran! Uyan Herkül, onlar sopanı elinden hıleyle çıkardılar! İpekli kumaşandır diyerek, zırhını üzerinden aldılar! İpekli kumaş ama ipekli kumaş olmadan önce, demirciden o zırh, demirden! Eskiden askerin gömleğini demirciler döverdi, şimdi kadın terziler diyor. Omfale! Omfale! Kaba güç, hain zayıflığın önünde yere serildi. Utan! Ey şeytan kadın! Bütün cinsine lanet olsun senin!" (Strindberg, 2000, s.77)

Pusuda bekleyen hayalet ilk fırsatta geri dönmüştür. Ama zihnini bloke etmiş olan paranoyalar gibi bedeni de deli gömleği tarafından sarılmıştır. Kıpırdayamaz ve yığılır kalır.

Adolf oyun içerisinde hegemonik erkekliğini ayakta tutmak için pek çok şeye sarılmıştır. Evin iktidarı, babalık, evliliğin yöneticisi kocalık, bilim *adamlığı* ve en son olarak da aslında ondan ümidini kestiği askerlik üniforması. Ama üniformaya bel bağladığında artık deli gömleğinin içindedir. İktidarı da iradesi de elinden gitmiştir. Sanki biraz daha oyun devam etse bir şekilde savaşmaya devam edecek gibidir. Hegemonyasını koruyacak erkeklik stratejilerinde tüm yolları denemiştir. Hayaletin kovulmasına razı olduğu her durumun ardından ona yeniden beden olmuştur. Onun için başka bir dünya mümkün değil gibidir.

Bertha, tüm bu süreçte sürekli edilgen kılınan, hayatı hakkında bizim de oldukça az söz ettiğimiz bir figür olarak oyunda yer alır. Babasının tarafını tutarak başladığı hikâyesi "kendi olmak" istediği bir yüzleşme ile sona ermiştir. Geleceğini tahmin etmeye gerek yoktur; bunu zaten Strindberg kaleme almıştır. Türkçede yayımlanmamış oyunu *Marauder*'da (1886) (sonradan alacağı isimle *Comrades*) Bertha büyümüş ve evlenmiştir. Annesinin ona biçtiği hayalin peşinden gitmiş gibi görünür. Bir sanatçı olmuştur ve başka bir sanatçıyla evlenmiştir. Ama onun ilişkisi de ailesinin geçmişinde şahit olduğu gibi bir güç mücadelesi içinde sürmektedir (Akt. Szalczler, 2011, s.72).

Sonuç

Çalışmada R.W. Connell ve Derrida'nın düşünsel izlekleri takip edilerek Strindberg'in pek çok farklı açıdan incelenmiş olan *Baba* oyununa bir kez daha bakılmıştır. Oyunun daha önce yapılan yorumları da göz önüne alınarak toplumsal cinsiyet perspektifinden bir eleştirel analiz yürütülmüştür. Kızları Bertha'nın geleceği hakkında Laura ve Adolf arasında ortaya çıkan anlaşmazlığa hegemonik erkekliğin hayaleti olarak tanımlanan bir kavramla yaklaşılmıştır. Bu kavramsal hayaletin bir musallat olma ilişkisi ile Adolf'un düşünce ve davranışları içerisine girdiği ve kovulsa bile geri geldiği gösterilmeye çalışılmıştır.

Oyunda erkekliğin dönemsel ya da dayatılmış bir evrensellik varsayımına dayanan bir formu Adolf'a musallat olmuş bir erkek hayalet kimlik olarak görünmektedir. O ise, bunu bırakması hâlinde erkekliğini

de terk edeceği varsayımı ile tamamen bir paranoya içerisine düşmüştür. Çok ortadadır ki Adolf başka bir erkeklik biçimi düşünememekte ve ezber edilmiş davranış ve düşünce kalıpları dışına çıktığı anda kendini yalnız, aldatılmış hissetmekte ve saldırganlaşmaktadır. Defalarca gösterildiği gibi aslında iktidarından sıyrıldığı ve ilişkilerinde daha samimi anlara ulaştığı durumlar vardır. Ama tüm bunlar kaybetme korkusu ile hızla baskılanır ve eril iktidarın yitimi paranoya yaratarak yıkımı getirir.

Şu, oyunun da ötesine uzanarak söylenmelidir ki, hegemonik erkeklik hayaleti kavramı, kendini evrensel ve değişmez olarak dayatmaya çalışan bir düşüncenin zihinlere ve bedenlere, kurtulunmaya çalışılsa da, geri dönebilirliğini vurgulamaktadır. Bu geri dönebilirlik çoğunlukla onsuz bir dünyanın mümkün olmadığını düşünmekten, korkmaktan ve alışlageldik ve çıkara dayalı ilişkilerin yıkılacak olmasının yaratacağı güvensizlik hissinden kaynaklanmaktadır. Bir diğer yandan da ütöpik bir kurtuluş düşüncesini bir yana bırakırsak, toplumsal cinsiyet ilişkilerinin sürekli olarak mücadele, çatışma ve değişim sürecinde kurulduğu ve kurulması gerektiği, üstelik bunun sadece kişiler ya da kurumlar arası düzlemde değil kişilerin kendileri ile de sürekli yürütmeleri gereken bir pratik olduğu da eklenmelidir. Diğer yandan kovuldukça geri gelen hayaletlerin bilgisine de ihtiyacımız olduğu akılda tutulmalıdır. Yani hayaletleri *yeterince* unutmamız gerekmektedir. Çünkü pusuda bekleyen bu hayaletlerin ne zaman ve nasıl ortaya çıkacağı, ancak onu tam unutmamış bir belleğin refleksleri geliştiğinde fark edilebilir hâle gelir. Ayrıca bu tahakküme zemin hazırlayan koşulları değiştirmek için onun savunulmasının koşullarının değiştirilmesi gerektiği de hep akılda tutulmalıdır.

Son söz olarak, Sancar'ın yer verdiği şekliyle (2009, s.29), 1970'lerden beri geçerliliği devam eden bir sloganvari sözü hatırlatarak çalışmayı bitirelim: Egemen erkeklik değerlerine uygun davranmak bir zorunluluk değildir ve egemen erkeklik değerlerini reddetmek erkeklik kaybı değildir.

Kaynakça

- Adler, S. (1999). Father knows abyss: Strindberg on the page. *Stella Adler on Ibsen, Strindberg and Chekhov*. Ed. Barry Paris. Borzoi Book. New York. ss. 95-108.
- Axelrod, M. (2014). *No symbols where none intended: Literary Essays from Laclos to Beckett*. Palgrave Macmillan. New York.
- Blackwell, M.J. (1999). Strindberg's Early Dramas and Lacan's "Law of the Father". *Scandinavian Studies*, Fall 1999, Vol. 71, No. 3 (Fall 1999), pp. 311-324.
- Brustein, R. (1962). Male and female in August Strindberg. *The Tulane Drama Review*, Winter, 1962, Vol. 7, No. 2 (Winter, 1962), pp. 130-174.
- Carlson, M. (1985). Ibsen, Strindberg, and Telegony. *PMLA*, Oct., 1985, Vol. 100, No. 5 (Oct., 1985), pp. 774-782.
- Carlson, M. (2014). Theatre and ghosts materiality, performance and modernity. *Theatre and Ghosts Materiality, Performance and Modernity*. Ed. Mary Luckhurst and Emilie Morin. Palgrave Macmillan. New York. ss. 27-45.
- Connell, R.W. (2019). *Toplumsal cinsiyet ve iktidar*. Çev. Cem Soydemir. Ayrıntı Yay. İstanbul.
- Connell, R.W. (2019b). *Erkeklikler*. Çev. N. Konukcu. Phoenix. Ankara.
- Derrida, J. (2007). *Marx'ın hayaletleri: Borç durumu, yas çalışması ve yeni enternasyonalizm*. Çev. Alp Tümertekin. Ayrıntı Yay. İstanbul.
- İbsen, H. (2001). *Hortlaklar*. Çev. İbrahim Yıldız. İmge Yayınevi. Ankara.
- Kareem, S.A. (2024). The Defective image of man in modern drama: A critical study of August Strindberg's *The Father*. *International Journal of Literature Studies*. ISSN: 2754-2610. ss.52-63 DOI: 10.32996/ijts
- Lorentzen, J. (2003). Masculinity and paranoia in Strindberg's *The Father*. *Among Men: Moulding Masculinities, Volume 1*. Ed. Ervø Søren&Johansson, Thomas. Routledge. New York.
- Luckhurst, M. ve Morin, E. (2014). Introduction: Theatre and spectrality. *Theatre and ghosts: Materiality, performance and modernity*. Ed. Mary Luckhurst and Emilie Morin. Palgrave Macmillan. New York.
- Lyons, R.C. (1964). The Archetypal Action of Male Submission in Strindberg's *The Father*. *Scandinavian Studies*, August, Vol. 36, No. 3, pp. 218-232.
- Mariam, O. (2012). Biopolitics in Strindberg's *The Father*. *Journal of Research in Humanities*
- Sancar, S. (2009). *Erkeklik: İmkânsız iktidar-Ailede, piyasada ve sokakta erkekler*. Metis Yayınları: İstanbul.
- Shams, P. (2018). Revisiting *The Father*: Precarity and subversive performativity. *Feminist Theory*. Vol. 19(3) 289-302.
- Sprinchorn, E. (1964). Strindberg and the Greater Naturalism. *The Drama Review: TDR*, Winter, 1968, Vol. 13, No. 2, Naturalism Revisited (Winter, 1968), pp. 119-129.
- Strindberg, A. (1996). *The Father*. Adapted by. Richard Nelson. Broadway Play Publishing. New York.
- Strindberg, A. (2000). *Baba*. Çev. Turan Oflazoğlu. İz Yayıncılık. İstanbul.
- Szalczner, E. (2011). *August Strindberg*. Routledge. New York.
- Weinstein, A. (1994). Child's Play: The Cradle Song in Strindberg's "Fadren". *Scandinavian Studies*, Summer 1994, Vol. 66, No. 3 (Summer 1994), pp. 336-360.

39. Teknolojik Determinizm ve Kültürel Dönüşüm: McLuhan ve Ong'un Teorileri Işığında Kübra Dizisi Analizi¹

Ümmügülsüm TALİPOĞLU²

APA: Talipoğlu, Ü. (2024). Teknolojik Determinizm ve Kültürel Dönüşüm: McLuhan ve Ong'un Teorileri Işığında Kübra Dizisi Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (43), 698-711. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544574>

Öz

Günlük yaşamımızda mobil cihazları sıklıkla kullandığımız için web ortamında yoğun dijital izler bırakılmaktadır. Bu dijital izlerden elde edilen verilerle toplum davranışları ve tercihleri tahmin edilerek pazarlama, reklam ve siyasal iletişim gibi alanlarda önemli stratejiler geliştirilebilmektedir. Bu durum teknoloji vasıtasıyla bizi sadece bireysel anlamda değil toplumsal ve kültürel düzeyde atmosferimizi etkileyerek şekillendirebilmektedir. Teknoloji ile ilgili en önemli düşüncülerden biri olan McLuhan, teknolojik determinizme vurgu yaparak teknolojinin toplumsal değişimde ve gelişimde belirleyici bir rol oynadığını savunmuştur. Walter Ong'da iletişim teknolojilerinin sadece araçlar olmaktan öte, kültürel yapıları, insan düşünme tarzlarını ve zihinsel yapısını derinden etkileyen güçlü bir faktör olduğunu vurgular. Bu çalışma, teknolojinin toplumsal değişim üzerindeki rolünü anlamak için bir çerçeve sunmaktadır. Çalışmanın problemi, bir taraftan hayatımızı kolaylaştıran teknolojinin diğer taraftan hayatımızı nasıl tehdit ettiği ve teknolojinin toplumu ve fertleri nasıl etkilediği ve davranışları nasıl yönlendirdiğidir. Çalışmanın amacı kuramsal çerçevede Marshall McLuhan ve Walter Ong'un teknoloji ile ilgili teorilerini açıklayarak, bu teoriler bağlamında Kübra dizisinin analizi yapmaktır. Çalışmanın yönteminde ise nitel araştırmalarda çok sık başvurulan analiz türlerinden birisi olan içerik analizi kullanılmıştır. Teknolojik determinizm teorisini destekler nitelik arz eden ve Netflix serisi olan Kübra, içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Yapılan analizde dizinin geneline teşmil edilmiş olan teknolojik determinizme dair veriler tespit edilmiştir. Elde edilen veriler görseller ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Bu çalışmanın, teknolojik determinizm hakkında daha derin bir anlayış geliştirmek ve bu konudaki tartışmalara akademik anlamda katkıda bulunması umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: McLuhan, teknoloji, teknolojik determinizm, Kübra dizisi, toplumsal değişim.

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

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

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

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: 12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 24.09.2024-**Kabul Tarihi:** 20.12.2024-**Yayın Tarihi:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544574>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Dr., Marmara Üniversitesi, İletişim Fakültesi / Dr., Marmara University, Faculty of Communication (İstanbul, Türkiye), **e-posta:** ukocaerkek@marmara.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6890-8424>, **ROR ID:** <https://ror.org/02kswq67>, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossref Funder ID:** 501100008386

Technological Determinism and Cultural Transformation: Analysis of The Kübra Series in The Light of McLuhan and Ong's Theories³

Abstract

Since we frequently use mobile devices in our daily lives, we leave intense digital traces on the web. By estimating society's behaviors and preferences with the data obtained from these digital traces, important strategies can be developed in areas such as marketing, advertising and political communication. This situation can shape us not only individually but also by affecting our atmosphere at the social and cultural level through technology. McLuhan, one of the most important thinkers about technology, emphasized technological determinism and argued that technology plays a decisive role in social change and development. Walter Ong also emphasizes that communication technologies are more than just tools, they are a powerful factor that deeply affects cultural structures, human thinking styles and mental structure. This study provides a framework for understanding the role of technology on social change. The problem of the study is how technology, which makes our lives easier on one hand, threatens our lives on the other hand, and how technology affects society and individuals and directs behavior. The aim of the study is to explain the technology-related theories of Marshall McLuhan and Walter Ong within the theoretical framework and to analyze the Kübra series in the context of these theories. Content analysis, one of the most frequently used analysis types in qualitative research, was used in the method of the study. Kübra, a Netflix series that supports the theory of technological determinism, was examined with the content analysis technique. In the analysis, data on technological determinism that has been extended throughout the series have been identified. The data obtained was explained by relating it to visuals. It is hoped that this study will develop a deeper understanding of technological determinism and contribute academically to discussions on this subject.

Keywords: McLuhan, technology, technological determinism, Kübra series, social change.

³ **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.
Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.
Funding: No external funding was used to support this research.
Copyright & Licence: The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.
Source: It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.
Similarity Report: Received - Turnitin, Rate: 12
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 24.09.2024-**Acceptance Date:** 20.12.2024-**Publication Date:** 21.12.2024; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.14544574>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

15. yüzyılda matbaanın bulunması ile yazılı kültüre geçilmiş ve bilginin yayılması sağlanmıştır. McLuhan'a göre insanlığın yazılı kültüre geçmesiyle bireyselleşme artmış, insanlar birbirlerinden uzaklaşmıştır. Fakat televizyonun yaygınlaşması ile birlikte toplum, yeniden kabile toplumunun özelliklerini gösterir bir nitelik arz etmeye başlamıştır. Elektronik çağın getirdiği olanaklar ile toplum kabile tarzı yapıdan çıkmış ve dünya küresel köy haline gelmiştir. Bu çağda yaşayacak olan insanların, yazılı kültür çağında yaşayan insanlardan daha bilinçli olduklarını savunan McLuhan elektronik çağ ile yazılı kültür çağını kıyaslar ve elektronik çağda yaşayan bireylerin daha bilinçli olduğunu öne sürer ancak bunun gelecekte daha net anlaşılacağını düşünmektedir. Çünkü bir zaman dilimi olarak şimdiki zaman, belirli bir süreci yaşamının sancılarını içerisinde barındırmaktadır. Süreci yaşayan bireyler bu sebeple kendi durumlarını tam olarak görememektedir. Bir sonraki nesil ise kendisinden "önceki dönemde yapılmış olanların akla uygun taklitlerini" (McLuhan, 2001, s. 11) yapma yolunu seçmektedir. McLuhan tarihsel sürece bakarak bu düşüncesini Rönesans, Ortaçağ ve 19. yüzyıl üzerinden örneklendirmektedir. Bu dönemlerin aslında hep kendisinden önceki çağın etkisi altında olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla insanlar, yaşamakta oldukları dönemin etkisi altında geçmişi yorumlarlar ve kendilerini o geçmişin bir yansıması olarak görürler. McLuhan'a göre bu durum bir döngü içinde devam eder, her çağda insanlar kendi zamanlarının daha önceki dönemlerinin etkisi altında yaşamaya devam eder.

McLuhan'a göre insanlık kabile çağından başlayarak edebiyat çağı ve basım çağını yaşamış ve son olarak elektronik çağa ulaşmıştır. Her çağda toplum farklı şekillerde etkilenmiş ve farklı yöne evrilmiştir. Şu an içinde yaşamakta olduğumuz elektronik çağda ise yaşanmakta olan gelişim dikkate değer bir şekilde iletişim teknolojilerinde olmuştur. İletişim teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte iletişim biçimleri de dönüşüme uğramıştır. İnternet ve dijital medyanın ilerlemesi ile birlikte küresel anlamda iletişim hızlı bir şekilde ivme kazanmış ve kişilerarası iletişime de eşzamanlılık katmıştır. İnternet ile birlikte interaktif medyanın hayatımıza girmesi iletişim türlerini çeşitlendirmiş ve daha etkili hale getirmiştir. Yeni medya ve diğer dijital iletişim ortamları, bireylerin dünya çapında farklı kültür ve ırktan kişiler ile kolayca iletişim kurmasını sağlayarak kültürlerarası etkileşime de olanak sağlamıştır.

Walter Ong da çalışmalarında teknolojinin bireyi ve toplumu determine etmesi ve etkilemesi üzerinde durmuştur. Ong "Yazılı Kültür ve Sözlü Kültür" isimli kitabında, yazının bulunması ve matbaanın icadı ile birlikte insanların düşünme ve iletişim becerilerinin köklü bir şekilde değiştiğini vurgulamaktadır. Ona göre alfabe teknolojisinin gelişmesi ile birlikte bilginin kolay bir şekilde saklanması ve bilgi birikiminin artması mümkün olmuştur. Alfabe kullanımı, kelimeler, harfler ve semboller aracılığı ile düşüncenin daha analitik bir şekilde işlenmesini sağlar. Böylece listeleme, sıralama, sınıflandırma ve soyutlama gibi düşünce süreçleri gelişmiş olur. Dolayısıyla, yazının icadı ve alfabenin gelişmesi bireyin düşünce biçimini etkilemiştir (Ong, 2013, s. 21).

1. McLuhan'ın kavramsal perspektifinden teknoloji

McLuhan, içinde bulunduğumuz zamanı ve kullanmış olduğumuz teknolojinin neler getirdiğini ve bizden neleri alacağını hızlı bir şekilde idrak edemeyeceğimizi savunur. Çünkü teknoloji ve medya derin ve karmaşık bir etki ağına sahip olduğundan, topluma olan etkisini hızlı bir şekilde anlamak mümkün olmayabilir. McLuhan bu durum ile ilgili olarak "araç mesajdır" diyerek, kullanmış olduğumuz iletişim teknolojilerine dikkat çekmiş ve bunun etkilerini gelecek yıllarda göreceğimizi söylemiştir. Değişim artık çok hızlı gerçekleşmektedir. İnsanlık bu değişime ayak uydurabilmek için eski yöntemleri bırakıp yeni durumla başa çıkma alışkanlığı geliştirmelidir. Değişim ile başa çıkmak için, insanlar karşılaştığı durumlara korku ile değil, yeniliğe ve değişime açık bir zihniyetle yaklaşmalı ki gelecek daha çok net bir

şekilde görülebilsin (McLuhan, 2001, s. 12).

Teknolojik determinizm kuramına göre, teknolojinin, politika, gündelik yaşam, gündem belirleme, algıları yönetme gibi toplumsal olguları belirleme gücü vardır (Yalçın, 2017, s. 94). Medyanın tüm biçimleri toplumsal kültürde ve gündelik yaşamda bazı fikirleri ve değerleri öne çıkarırken aynı zamanda diğerlerini göz ardı edebilir ya da baskı altına alabilir. Önemli bir izleyici kitlesine sahip bir televizyon kanalı belirli bir yaşam tarzını sürekli olarak izleyicilere empoze ederken başka bir yaşam stilini göz ardı edebilir. Medya araçları uzun zaman önce kenara bırakılmış ve unutulmuş şeyleri tekrar gündeme getirebilir ya da ters çevirme yaparak bazı şeyleri gündemden düşürebilir (McLuhan, 2001, s. 15).

İnsan eliyle yapılan herhangi bir yapı veya teknoloji, zamanla onu yapan kişiyi etkileşim halinde olduğu bir bütünün içine çekme eğilimindedir. Hunlar'ın gece gündüz at üzerinde yaşamaları buna en güzel örnektir. Teknoloji insan duyuları üzerinde önemli etkilere sahiptir, bir duyuyu öne çıkarırken diğer duyuları zayıflatabilir veya ortadan kaldırabilir. Teknoloji insanın bir uzantısıdır ve nihayetinde insanoğlu "kendi makinesinin yarattığı" haline gelir (McLuhan, 2001, s. 25).

Günümüzde her yerde bilgisayar ve internet teknolojisinin olması enformasyona erişimi kolaylaştırmıştır. Fakat bu erişimin kolaylaşması enformasyon kullanımının amacına uygun olup olmadığı ve insanlığın gelişmesine götürüp götürmediği müzakere edilmelidir (Erdoğan ve Alemdar, 2010, s. 142). Bu bağlamda teknolojinin etkileri mecraya (medium) odaklanarak incelenmelidir. Mecrayı, bir teknolojinin ortaya çıkmasını sağlayan etkenler ve o teknolojinin medyada getirdiği yarar, zarar ve zararların tümü olarak nitelendirebiliriz. Mecrada meydana gelen yan etkiler, kendilerini kültürde yeni bir biçim olarak belirler ve empoze ederler (McLuhan, 2001, s. 29). Bu durum da insanlığın gelişimi için iyimser bir yaklaşım sunmamaktadır.

İnsanoğlu görsel ve işitsel öğeler arasında ikiye bölünmüş durumdadır. Görsel kültürdeki deneyimler parçalara bölünmüşken, işitsel kültürde bir bütünlük ve bütüncül deneyim söz konusudur. Merkezi elektronik teknolojilere dayalı yeni işitsel uzam, yani dijital medya ve internet, geçmişe anında erişim sağlayabilir. Bu durum da geçmişle olan bağlantımızın ve tarih anlayışımızın değiştiğini gösterir. Eskiden geçmişe ulaşmak zor ve imkânsız gibi görünürken günümüzde hemen hemen herkes her şeye anında erişebilmektedir. Kabile çağında yaşayan insanda olduğu gibi günümüz insanı içinde tarih yoktur. Her şey şimdiki haldedir çünkü teknolojik gelişmelerle birlikte zaman algısı değişmiştir (McLuhan, 2001, s. 42).

Yazma ve fonetik teknoloji, iletişimde önemli bir yere sahiptir, bilginin yayılması ve geleceğe aktarılmasında önemli rol oynar. Fakat tek başına fonetik teknoloji insanı kabile insan olmaktan çıkarma gücüne sahip değildir. Fonetik alfabe sesleri soyutlayıp görsel sembollerle temsil ederek ve sesleri yazıya döküp onları fiziksel bir şekle getirerek iletişim sürecini dönüştürme gücüne sahiptir. Bu dönüşüm insanların kendilerini denetim altına almalarına neden olabilir. Ayrıca resimsel, ideogramik veya hiyeroglifik yazılar da insanları kabile yaşamından çıkarma gücüne sahip değildir. Çünkü bu yazı tipleri sesleri görsel sembollerle temsil etmek yerine, nesnelere veya kavramları sembolize ederler. Fonetik alfabeden başka hiçbir yazı çeşidi, insanları işitsel ağına dışına taşımamıştır. Fonetik alfabe bir standartlaşma ve somutlaşma süreci getirerek insanların düşünme tarzlarını ve iletişim biçimlerini etkileyerek insanları özgürlük ve bağımsızlık yoluna taşır. Fakat bu dönüşüm aynı zamanda insanları ikilik ilkesine dayanan şizofreninin değişik derecelerine götürür (McLuhan, 2014, s. 35).

"Üçüncü Dünya" olarak adlandırdığımız bölgeler, Sanskritçe gibi yazılı bir geleneğe sahip olsalar bile aslında sözel ve işitsel iletişime daha yatkındırlar. Sözlü iletişim, bu bölgelerde var olan kültürde daha baskındır ve iletişimde yazılı metinlere göre daha büyük rol oynarlar. Öte yandan, "Birinci Dünya" olarak adlandırılan sanayinin yaygın olduğu ülkelerde nüfusun çoğunluğu okuryazardır. Aynı zamanda görsel

iletişime daha yatkındırlar. Yazılı iletişim ve görsel medya bu bölgelerdeki kültürde daha yaygındır. Fakat teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile birlikte sanayi toplumlarındaki görsel kültür, işitsel yöne doğru kaymaktadır (McLuhan, 2001, s. 102).

İnsan eliyle yapılan herhangi bir şey aslında insan bedeninin uzantısı yani bu aletler ve yapılar insanın iç dünyasını dış dünya ile etkileşimini yansıtır. Dil, yasalar, fikirler, araçlar, giysiler, bilgisayarlar insanın fiziksel sınırlarını aşarak onun yeteneklerini genişletir. Bu yapılar insanların ihtiyaçlarına yanıt verirken aynı zamanda kültürel olarak yeniden kaynaşmayı sağlar. Her keşif yeni bir keşfi izler ve yönlendirerek yeni bir anlam kazandırır. Dolayısıyla her keşif içinde bulunduğu çevreyle ve medyumla bağlantılıdır (McLuhan, 2001, s. 123). İletişim araçlarıyla da bireyler son derece bağlantılıdır. Bunlar insanların düşünme tarzı ve algısını etkileyen son derece güçlü araçlardır. Medyumlar birlikte kullanıldığında toplumsal bilinçte ve davranışta ayrıca ruhsal anlamda kökten değişikliğe yol açabilirler (McLuhan, 2001: 145). Teknolojiler toplumları yönetmek ve yönlendirmektedirler. Toplumsal inanları ve değerleri, insan ilişkilerini, bilgi elde etme yöntemlerini değiştirmektedirler (Alanka ve Cezir, 2016, s. 559).

Teknoloji, sadece bireylerin ve toplumların düşünme biçimini değiştirmekle kalmamıştır. Siyaset, ekonomi, tarım gibi her alana yayılmıştır. Her geçen gün teknolojinin ilerleyerek daha yaygın hale gelmesi, daha çok yaşam alanına girmesi, yapay zekânın artık her iş alanında kullanılması ve gelecekte neler olacağını bilemememiz önemli bir etken ile karşı karşıya kaldığımızın göstergesidir.

Nitekim bilgisayarlar, bilgiyi ışık hızının hemen altında işleme tabi tutan kapasite ve kabiliyete sahiptir. Bu bakımdan bilgisayar teknolojisi insanın parçalanmasına neden olarak insanın sonunu getirebilir. İnsanın uzantıları tarih boyunca “tüfeğe karşı mızrak, lokomotifine karşı atlı araba, radyoya karşı televizyon” örneklerinde olduğu gibi birbiriyle rekabet halindedir. Hizmet sektöründe teknoloji bilgiyi hızlı bir şekilde işlediği zaman, fabrika üretiminden perakende satış noktalarına kadar tüm üretim ve dağıtım süreçleri analiz edilip değerlendirilebilir. Analizler doğrultusunda tüketici ihtiyaçları elektronik olarak önceden öngörülebilir (McLuhan, 2001, s. 156). Bu şekli ile teknolojinin ekonomi alanındaki etkileri son derece hissedilir ve kaçınılmazdır. Ayrıca yeni teknolojilerinin yaygınlaşması ile insanlar doğayla doğrudan temas etme deneyimini kaybederler. Bu da insanların teknolojik gelişmelerle birlikte, doğanın günlük hayatta daha az yer aldığı ve “vahşi doğa” deneyimlerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Doğa ile temas sadece görsel ve dokunsal yani fiziksel değil aynı zamanda diğer duyuların bir araya gelerek, koku ve seslerinde yer aldığı bütünsel bir deneyimdir. Fakat insanların bu deneyimlerinin kaybolması ile birlikte doğal dengeyi ve evrensel yasaları anlama yetenekleri de kaybolabilir. Teknoloji ile birlikte insanlar soyutlama eğilimine yönelen insanlık, zihinsel denge ve duyarlılıktan uzaklaşarak zihinsel ve duygusal deneyimini köreltmektedir (McLuhan, 2001, s. 157). Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler insan doğasını en temelden değiştirebilmektedir (Gardner ve Davis, 2013, s. 30).

Diğer bir mesele kişisel güvenlik ile ilgilidir. Bilgiye erişimin artık kolay ve yaygın hale gelmesi ile birlikte kişisel bilgilerin korunması giderek zorlaşmaktadır. Çok az uzmanlığı olan herkes, dijital verilere ve bilgilere hatta banka bilgilerine kadar erişebilir. Geçmiş zamanlarda bankalar tarafından basılı olarak muhafaza edilen bilgiler artık dijital ortama aktarılmıştır. Bu da bilgileri ele geçirmek isteyenlerin sofistike yöntemler kullanarak dijital verilere ulaşmasını sağlamaktadır. Bu, kişisel bilgilerin güvenliğinin tehlikeye girmesine neden olmaktadır (McLuhan, 2001: 186). Wikileaks Belgelerinin tüm dünyaya yayılması, iletişim teknolojileri vasıtasıyla kişisel bilgi güvenliğinin ihlal edildiğinin göstergesidir (Şişman, 2012, s. 92).

1900'lü yıllarından başlangıcından itibaren telgraf ve telefon hatlarıyla özetlenir olan telli toplum, artık uzun mesafeli radyo, mikrodalga ve uydunun telsiz kubbeli iletişim teknolojileri ile özetlenen bir

topluma doğru geçiş yaşamaktadır. Bu geçiş görsel odaklı iletişimden işitsel odaklı iletişime doğru olacaktır. İşitsel iletişim eyleşik modun başlıca niteliğine sahiptir yani daha etkileşimci ve katılımcıdır. Dünya ilişkilerinde çok merkezlilik, bölünme ve parçalanma artacaktır. İletişim hızının artması ile insanların uzmanlık alanlarına daha fazla ihtiyaç duyulacak aynı zamanda bu, kitlesel ölçekte rol paylaşımını doğurabilecektir (McLuhan, 2001, s. 195). Çünkü iletişimin hızı bilginin yayılımını sağlayarak bilgiyi daha geniş kitlelere ulaştıracaktır. Bilginin daha hızlı yayılması ile karmaşık sorunların daha hızlı çözülmesini sağlayacaktır.

İletişimde çeşitlenmeye doğru devam eden hareket, yaşamın geneline yayılmış vaziyettedir. Örneğin stüdyo yıllarında (1931'den 1945'e kadar), Hollywood film stüdyoları, kitlesel izleyiciye yönelik hizmet vermekteydi. Birçok insan özellikle eğitilmiş insanlar sinemaya gidiyor bu yüzden film senaryoları edebiyat içeriyordu. Fakat televizyon gibi kitlesel iletişim araçlarının ortaya çıkmasıyla birlikte, film endüstrisi de izleyicinin ilgi ve taleplerine daha fazla odaklanmıştır. Sanat filmi gibi türler ve tarzlar belirli bir izleyici kitlesi için yapılırken, Disney filmleri ise genç izleyicilere hitap etmek için üretilmiştir (McLuhan, 2001, s. 208). Dolayısıyla teknoloji aracılığıyla her kesime özel olmak üzere, onların istediği şekilde içerik üretebilmektedir.

Gutenberg teknolojisinin yani matbaanın icadı ile birlikte duysal deneyimlerin soyutlanması ve dokunsal sinestezi gibi etkileşimler kesintiye uğramıştır. Bununla ilgili olarak King Lear isimli eser incelendiğinde matbaa teknolojisinin duysal üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılabilir (McLuhan, 2014, s. 50). Teknoloji, günümüz insanı için artık vazgeçilmezdir. Yeni medya gibi teknolojik gelişmelerin uzamı olan sanal ortamlar gündelik yaşamda büyük önem arz etmektedir (Güz, 2012, s. 16). İnternet teknolojisi ile iç içe olduğumuz için insan bedeni ve zihinsel yapı teknolojiden en üst düzeyde etkilenmiştir. Bizim zihinsel aktivitelerimiz beynin sol yarıkürsünde yoğunlaşır. Sol yarıküre dil, mantık, analiz gibi işlevlere sahipken, sağ yarıküre yaratıcılık, bütünsel düşünme gibi duygusal işlevlere sahiptir. Görüntülü teknolojiler genellikle sol yarıküre işlevlerini tetikler. Dolayısıyla iletişim teknolojileri yarıküreler arasındaki dengesizliği gidererek içsel duyarlılıklarımızı içe doğru patlatmaya çalışırlar. Bu teknolojiler aşırı kullanıldığı takdirde içsel barışı sekteye uğratabilir. Sürekli olarak uyarılmak içsel huzursuzluk ve strese neden olabilir. Bu bakımdan bu teknolojilerden saklanmak için bir yere ihtiyacımız olacaktır (McLuhan, 2001, s. 232).

Araç yapan hayvan olarak insan, iletişim araçlarını geliştirebilmek için çok çaba harcadı. Fakat bu çaba çoğunlukla duyu organlarından birini diğerine tercih etmeyi içeriyordu (McLuhan, 2014, s. 11). Bir kültürde ortaya çıkan veya dışarıdan gelen bir teknoloji, bazı duylara vurgu yaparak ön plana çıkarırsa bütün duysal arasındaki oran değişir. Bütün duysal bir değişim meydana gelir ve eskiden deneyimlenen hisler tekrar hissedilemez. Herhangi bir duyunun yoğunluğu arttığında, diğer duysaların etkisi azalır ve bu da bir dengesizliğe yol açar. Bir duyunun ön plana çıkması ve diğer duysaların geri plana atılması, insan deneyiminde bir kimlik yitimine neden olabilir (McLuhan, 2014, s. 38). Örneğin radyo gibi sesli iletişim araçları, işitsel algıyı geliştirirken görsel algıyı geriye itebilir.

Görsel algının önem kazanmasıyla birlikte Grekler ilkel sanattan uzaklaşmıştır. Antik Yunan döneminde sanatlar ve estetik değerler önemliydi ve görme duysusu diğer duysulardan daha değerliydi. Elektronik çağ ile birlikte görselliğin yanında işitsel ve dokunsal duysular da önem kazanmıştır. Elektronik çağ, görsel algının üstünlüğünü yıkmış ilkel sanatın değerini yeniden keşfetmiştir (McLuhan, 2014, s. 92). Dünya artık teknoloji ile birlikte bilgisayara ve elektronik bir beyne dönüşmüştür. Bu da insan duysularını etkileyerek dış dünya ile olan bağlantısını zayıflattığı için Büyük Birader artık içimizdedir. İnsanoğlu teknolojinin getirdiği yeniliklere uyum sağlayamadığı takdirde bir tür panik ve dehşet evresine girmesi muhtemeldir (McLuhan, 2014, s. 49).

Artık günümüzde insanlar, tek bir kültüre, tek bir kitaba, tek bir dile veya tek bir teknolojiye bağımlı

olarak değil, birçok dünyada ve kültürde çoğulcu olarak yaşayabilmektedirler. Elektromanyetik keşifler, insan ilişkilerinde “eşzamanlılık”ı getirmiş ve insan ailesi artık “küresel bir köy” de yaşar hale gelmiştir (McLuhan, 2014, s. 47-48). İnsanlar, dijital medya ve internet sayesinde farklı kültürlerle kolayca erişebilmekte ve bu kültürlerden etkilenmektedir. Sanal cemaatler ve çeşitli sosyal medya platformları, insanlar arasında kültürel alışverişi sağlamaktadır.

Fakat teknolojinin en önemli dezavantajlarından birisi insan zihni ile ilgilidir. Bir teknoloji ilk ortaya çıktığında, insanlar genellikle bu teknolojiyi anlayarak içselleştirmeye meyillidirler. Bu içselleştirme döneminde teknoloji insanın bilincini uyuşturma gücüne sahiptir (McLuhan, 2014, s. 217). Teknoloji ile bireyler sürekli olarak bilgiye maruz kalır. Çünkü çok hızlı ve yüzeysel bir bilgi tüketimi söz konusudur. Bu da bireyin derin düşünmesini ve eleştirel analiz yapmasını engeller. Aynı zamanda teknolojik aletler bize her zaman doğru bilgiyi sunmaz yanlış ve yanıltıcı bilgileri de önümüze getirebilir. Bu da bireyin doğru bilgiye ulaşmasını zorlaştırarak zihinsel karmaşaya yol açabilir.

Bu başlık altında McLuhan'ın düşünce ve teorilerine yer verilmiştir. McLuhan “medya mesajdır” aforizması ile bir iletişim aracının içeriğinden bağımsız olarak, toplumun düşünme, öğrenme biçimlerini derinden etkilediğini vurgular. Yeni teknolojiler, özellikle internet ve sosyal medya, bireylerde dikkat eksikliğine neden olarak zihnin farkındalık gücünü azaltarak düşünme yeteneğinin zayıflamasına neden olur. McLuhan, iletişim teknolojilerinin dünyayı “küresel köy” haline getirdiğini söyler. Bu küresel köyde, insanlar sadece kendi kültürleri ve dilleri ile sınırlı kalmadan global bir perspektif kazanırlar. Fakat bu durum zamanla kültürel homojenleşmeye ve yerel kimliklerin yıpranmasına neden olabilmektedir. McLuhan, teknolojinin hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğunu vurgulamaktadır. Yeni teknolojiler, yeni imkânlar ve fırsatlar sunarken, aynı zamanda bireyin düşünce ve davranışlarını da etkilemektedirler.

2. Walter Ong, sözlü ve yazılı kültür

Walter Ong'un tespitine göre; Homo Sapiens'in dünya üzerindeki varlığının 30.000 ila 50.000 yıl öncesine kadar dayandığına dair arkeolojik kanıtlar bulunmaktadır. Fakat yazının kullanımı MÖ 4000-3000 yıllarındadır (Ong, 2012, s. 14). Yazının tarihçesine bakıldığında Mezopotamya'da Sümerler, Mısır'da ise Mısırlılar tarafından kullanılmıştır. Geçmişte insanlık tarihinin sadece küçük bir bölümünde yazılı iletişim var olmuştur insanlığın büyük bir bölümü yazıya dayanmayan iletişim biçimleri kullanmıştır.

İnsanlığın yazıyı kullanmaya başlayarak sözlü gelenekten yazılı geleceğe geçmesi insan bilincini değiştiren tekil buluştur (Ong, 2012, s. 97). Yazının kullanılmaya başlanması ile insan bilinci artık eskisi gibi olmayacaktır.

İnsan bilincinin en önemli özelliği içselliği ve uyumlu olmasıdır. Her birey bilincini kendi içinde taşır. Herkes kendi bilincinin farkındadır ve başka hiç kimse kişinin bilincine dolaysız olarak giremez. Kendimizden bahsederken “ben” diye konuşuruz fakat başkası bize hitap ederken “sen” der. Kişi “ben” de “her şeyi birleştirerek” tüm deneyimleri “ben” de toplar. Bu bakımdan bilgi parçalayıcı bir rol değil birleştirici ve uyum sağlayıcı bir rol oynar. Dolayısıyla iç dünyasında uyum olmayan kişinin ruh sağlığı da olmaz (Ong, 2012, s. 91).

Sözlü kültüre mensup bir bireyin, kendisini tahlil etmesi ve güçlü bir "ben bilinci" oluşturması daha zor olabilir. Çünkü soyut kavramlar ve içsel düşüncelerin ifadesi daha az vurgulanır ve bireyler genellikle dış etkenlere ve çevresel koşullara bağlı olarak kimliklerini ve benliklerini tanımlarlar (Dağtaşoğlu, 2015, s. 179).

Alfabe teknolojisinin bulunması felsefe ve bilimsel düşüncenin gelişimi açısından da önemlidir. Çünkü yazı ile birlikte bilgi daha tutarlı bir şekilde kaydedilmiş ve aktarımı sağlanmıştır. Ayrıca yazı bilginin nesnelleşmesini sağlayarak bilen ile bilinen arasına mesafe koymuş, bilgiyi kişisel gerçeklikten uzaklaştırmıştır (Ong, 2012, s. 62). Sözlü iletişimde bilgi genellikle kişilerarasında doğrudan iletilir ve yorumlara açıktır. Yazı ise bilgiyi yorumlardan uzaklaştırarak bilginin daha otoriter bir karakter kazanmasını sağlar.

Walter Ong özellikle sözlü kültürün sözlü kültürün üzerinde durarak onu iki döneme ayırır. İlk dönem birincil sözlü kültürdür. Bu dönem insanlık tarihinin başlangıcından önceki zaman dilimini kapsar. İletişimin doğrudan kişiden kişiye gerçekleştiği bu dönemde hikâyeler, mitler, gelenekler ve bilgi sözlü olarak aktarıldı. Diğer dönem ise ikincil sözlü kültür dönemidir. Yazının icadı ve yazının kullanılmaya başlanması ile bu dönem başlamıştır. Yazılı kültürde insanların bilgi edinme aracı yazılı materyallerdir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, radyo, televizyon, telefon ve elektronik araçların hayatımızın ayrılmaz parçası haline gelmesi ikincil sözlü kültürü oluşturur. Bu elektronik araçlar yazılı metinlerden çıkıp daha sonra konuşma diline dönüştüğü için sözlü iletişimin özelliklerini yeniden canlandırmaktadır (Ong, 2012, s. 23-24). Örneğin telefonla yaptığımız konuşmalar doğrudan kişiden kişiye sesli iletişim sağlar ve radyo televizyon gibi medya araçları da sözlü iletişimin özelliklerini taşır.

Ses ile görüntü arasında önemli farklar vardır. Görüntü genellikle bir odanın veya manzaranın görsel unsurlarının tek tek farklı noktalardan gözlerin hareketiyle alınmasını ifade eder. Bu nedenle görsel algı, uzamsal bir deneyimdir. Fakat ses bu durumdan farklıdır. Ses, etraftan her yönden gelir ve kulaklarımız tarafından eş zamanlı olarak alınır. Ses bizi algımızın ve varlığımızın merkezine yerleştirir. Ses içine daha derinlemesine girebiliriz ve daha yakın bir etkileşim sağlayabiliriz (Ong, 2012, s. 90-91). Ses, daha içseldir ve bizi daha yakından etkileyen bir algısal deneyim sağlar fakat görüntü daha dışsal ve uzamsaldır. Bu bakımdan sesle iletişim kurmak daha derin bağ kurma sağlar.

Yazının icadı ve yaygınlaşmasıyla birlikte, bilginin depolanma ve aktarılma şekli değişmiştir. Yazı, bilginin kalıcı bir şekilde kaydedilmesini ve uzun mesafelere iletilebilmesini sağlar. Yazının icadı, bilginin depolanması ve aktarılmasında devrim niteliğinde bir değişiklik getirdiği gibi, insanların zihinsel süreçlerinde de önemli bir dönüşüme yol açarak zihnin hatırlama yükünü hafifletmiştir (Ong, 2012, s. 58). Yazı, mülkiyetin ve sosyal kategorilerin belirlenmesini, toplulukların yapısının değişmesini, toprak mülkiyetinin düzenlenmesini ve düşünce sistemlerinin katılaşmasını beraberinde getirir. Bu değişiklikler, sözlü kültürden yazılı kültüre geçişin toplumsal yapılar üzerindeki dönüştürücü etkilerini ortaya koyar (Riceour, 2003, s. 201).

Sözlü kültürde kavramlar genellikle işlevsel bağlamıyla düşünülür ve gündelik yaşamın ihtiyaçlarına dayanır. Bu bakımdan soyut kavramlar sözlü kültürde çok azdır (Ong, 2012, s. 66). Sözlü kültürlerde, soyut kavramların ifadesi ve anlaşılması daha zordur çünkü soyut kavramlar, genellikle somut deneyimlerden veya görsel imgelerden ziyade, dilin daha soyut ve sembolik özelliklerini gerektirir. Fakat yazılı kültürde soyut kavramlar yazı aracılığı ile daha ayrıntılı bir şekilde anlatılıp analiz edilebilir.

Sözlü kültürde bilgi, bireylerin kendi başlarına elde ettikleri bir şey değil, topluluğun bir parçası olarak, etkileşimler ve ortak yaşantılar yoluyla elde ettikleri ve paylaştıkları bir olgudur. Bu bilgi türü, topluluğun kimliğini, değerlerini ve normlarını korumada ve aktarmada kritik bir rol oynar (Sanders, 2013, s. 13). Sözlü kültürde bilginin aktarımı ve belleğin işlenmesi, tekrarlar ve ritimlerle pekiştirilerek gerçekleşirdi. Ancak yazının icadı, bilgiyi depolama ve aktarma sürecini değiştirdi ve insanların düşünme ve anlama biçimlerini etkiledi. Yazı, bilgiyi daha kalıcı ve sabit bir şekilde saklama imkânı sağladı ancak aynı zamanda insanların zihinsel işleyişini de değiştirdi bu da insan zihninin daha yavaş çalışmasına neden oldu. (Ong, 2012, s. 56).

Sözlü kültür, yazılı kültürden önce insanların bilgiyi aktardığı temel bir iletişim aracıydı. İnsanlar, hafızalarını kullanarak atalarından gelen bilgileri aktarıyor, hikâyeleri hatırlıyor ve gelenekleri canlı tutuyorlardı. Bu süreç, bilginin sınıflandırılması, belgelenmesi veya listelenmesi gibi modern yöntemlere dayanmazdı (Ong, 2012, s. 120). Bu durum yazılı kültürden önceki toplumun yaşam biçimiydi. Bilginin nesilden nesile aktarılmasında hafızanın önemli bir yeri vardı. Yazı ve belgeleme tekniklerinin gelişmesi ile birlikte bilginin saklanması daha organize bir hal aldı ve insanların bilgiye erişimi büyük ölçüde kolaylaştı.

Sözlü kültürde bilgi, atasözleri ve şiirler gibi tekrarlayan yapılar aracılığı ile aktarıldığından bellekte daha kolay yer edinir ve bilginin uzun süre hatırlanmasını sağlar (Ong, 2012, s. 51). Fakat yazılı kültürde bilgi işleme süreci daha farklı bir formdadır. Yazı vasıtasıyla bilgi kalıcı olarak zamanın içine dondurulmuştur. Böylece insanların zihinsel yapısı ve bellek süreçleri bu duruma uyum sağlamıştır.

Yazı, insanların düşüncelerini ve bilgilerini dışsal bir ortama aktarmaya çalışırken, bu süreç aslında insanın içsel düşünme ve bellek süreçlerini zayıflatabilir. Platon, Sokrates'in ağızından yazının belleği çürüttüğünü söylemiştir. Bununla ilgili olarak Ong da yazının, insanların düşüncelerini ve bilgilerini dışsal bir ortama aktarmaya çalışırken, bu sürecin aslında insanın içsel düşünme ve bellek süreçlerini zayıflattığını vurgulamıştır (Ong, 2012, s. 98). Dolayısıyla yazı, insanların bilgiyi daha kolay bir şekilde saklamasına ve iletmesine olanak tanırsa da, aynı zamanda insanın içsel düşünme süreçlerini de etkileyebilir ve insanların kendi içsel kaynaklarına olan güvenini azaltabilir.

Platon'un yazıyı eleştirmek için yine yazıyı kullanmasına dikkat çeken Ong, insanların dış araçları içselleştirerek kendi zekâlarını yansıttıklarını belirterek insan zihninin kıvraklığına işaret eder (Ong, 2012, s. 99).

Sözlü kültür tamamen yok olmamıştır aksine dönüşüp genişleyerek sözlü kültürle birlikte devam etmektedir. Yazılı bir metin okuma aynı zamanda metni seslendirmek demektir. Yazılı metnin okunması aslında içsel bir konuşma sürecidir. Bu da sözlü kültürün özelliklerinden biridir. İnsan bilincinin evrimi için her iki kültür de gereklidir. Kültürel değişimlerin nedenini sadece yazıyı indirgemek yetersiz bir argümandır çünkü kültürlerin evrimine neden olan siyasi, ekonomik, eğitim, din gibi birçok faktör vardır (Ong, 2012, s. 205).

Okuryazarlık insanlığa çok önemli ve yeni olanaklar sunmuştur. Okuryazarlık sayesinde insanlar düşünme ve zihinsel yeteneklerini geliştirmiş karmaşık düşüncelerini daha etkili bir şekilde ifade ederek fikirlerini tartışma olanağı bulmuşlardır (Ong, 2012, s. 205).

Sözlü kültürde düşünce ve fikirlerin sesle ifade edilmesi insanların dinleme becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Kelimeler ses ile sınırlandığında bunun sonucu olarak hem iletişim biçimi hem de düşünme süreci etkilenir (Ong, 2012, s. 48).

Sözlü kültürde iletişim genellikle diyalog, düello veya ritim şeklinde bir süreç içerir. Bu süreçte bireyler birbirlerini dinler, fikirlerini aktif olarak paylaşırlar. Bu da konunun çözümlenmesi ve daha sonra hatırlanabilmesi bakımından önemlidir. Sözlü kültür toplumun ortak belleğinin doğal bir sürecinde oluşan ve yıllar boyunca gelişerek halkın bilincine yerleşen, sürekli olarak tekrarlardan oluşan önemli bir iletişim ve bilgi aktarım biçimidir (Ong, 2012, s. 50-51).

Dijital iletişim, bilgi ve iletişimin dijital teknolojiler aracılığıyla gerçekleştirildiği bir iletişim biçimidir. Bu, internet, e-posta, sosyal medya, mesajlaşma uygulamaları gibi dijital platformlar aracılığıyla gerçekleşebilir. Dijital iletişim, (Ong, 2012, s. 161) birincil ve ikincil sözlü kültürden farklıdır çünkü fiziksel olarak yüz yüze gerçekleşmeyebilir ve genellikle yazılı ve görsel unsurları bir araya getirir.

Radyo veya televizyon gibi medya araçları insanlığı ikincil sözlü kültür çağına sokmuştur. Topluluk duygusunu geliştirmesi ve yaşanan ana odaklanması gibi özellikleri dolayısıyla bu kültür birincil sözlü kültüre benzemektedir. Fakat yeni sözlü kültür yazı ve matbaa temellidir. Aynı zamanda daha amaçlı ve bilinçlidir (Ong, 2012, s. 161).

Bu başlık altında Walter Ong'un fikirlerine yer verilmiştir. Ong, sözlü kültürde ezber ve tekrar esas iken insanların yazılı kültüre geçmeleriyle birlikte analitik düşünce ve soyutlamanın geliştiğini vurgulamıştır. Ong'a göre yazının icadı, bireylerin içsel düşüncelerini ve bireysel kimliklerini geliştirmelerine olanak sağlarken, dijital teknolojiler bireyler arası iletişimi ve toplumsal etkileşimi şekillendirmeyi sağlamışlardır. Dijital araçlar, bir taraftan bireylerin bilgiye erişimini ve paylaşımını kolaylaştırırken bir taraftan da dikkat dağınıklığına neden olmaktadır. Bu durum da bireyin derinlemesine düşünme, analiz yapma, bilgileri karşılaştırma gibi yeteneklerini olumsuz etkilemektedir. Ong'un bazı düşünceleri McLuhan ile benzerlik göstermektedir.

3.Kübra dizisine yönelik nitel bir araştırma

Bu çalışmanın amacı, teknolojinin toplumsal ve kültürel değişimde büyük bir etkisi olan teknolojik determinizm kuramını, Netflix Türkiye Orijinal yapımı olan "Kübra" dizisi ile ilişkilendirerek açıklamaktır. Çalışmada teknolojik determinizm ile ilintili olan, toplumsal yapıyı ve kültürel pratikleri etkileyen unsurlar saptanarak yorumlanmıştır. Medyatik araçların, diziler, videolar ve görsel medya kullanımının, toplumsal kültür, iletişim biçimleri ve bireylerin bilincinde değişikliklere neden olduğuna dair bir hipotez sunulmaktadır.

3.1.Araştırmanın yöntemi

Bu çalışmada "Kübra" dizisi nitel bir yöntem olan içerik analizi tekniğiyle ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir.

İçerik analizi nitel araştırmalarda en sık başvurulan bir tekniktir. İçerik analizinde yalnızca verileri tanımlamak ve betimlemek, analiz sürecinin yüzeyinde kalarak kısır bir döngü içinde tekrar etmek demektir. Asıl önemli olan, bu verilerden çıkarılacak sonuçlar ve bu sonuçların altında yatan ilişkileri anlayarak betimlemeyi aşan sonuçlara ulaşmaktır. Araştırmacının amacı, topladığı verileri yorumlamak, aralarındaki ilişkileri ve kavramları belirlemek ve bu ilişki ve kavramlardan anlamlı sonuçlar çıkarmaktır. Bu şekilde, içerik analizi daha derinlemesine ve anlamlı bir şekilde gerçekleştirilmiş olur (Akdenizli, 2012, s. 140).

İçerik analizi yönteminin amacı, elde edilen verileri açıklayabilecek olguları ve kavramları elde etmektir. Bu, verilerin analiz edilerek anlamlı desenlerin, ilişkilerin ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlar. Toplanan verilerin öncelikle kavramsallaştırılması ve daha sonra ortaya çıkan kavramların düzenlenmesi önemlidir. Bu süreç, verilerin analiz edilmesi ve açıklanması için temel bir adımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 227).

Araştırmacılar, içerik analizi yoluyla elde ettikleri bulguları kullanarak gerçek dünyadaki olayları, ilişkileri ve durumları var olduğu şekilde anlamaya çalışarak (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 21), kendi analiz ve yorumlarını yeniden tasarlayarak eleştirel olarak değerlendirirler (Balcı ve Bekiroğlu, 2012, s. 273).

George Gerbner içerik analizini "Herhangi bir içerik analizinin amacı görünürde açık olmayan bir şey hakkında olanaklı, görünür çıkarımlar yapmaktır" şeklinde açıklamıştır (Güngör ve Binark, 1993, s. 126). Dolayısıyla içerik analizinde derinlemesine bir anlayış geliştirmek ve verilerin ötesindeki anlamları ortaya çıkarmayı hedeflemek gerekmektedir. Bu anlamda, içerik analizi, gözle görülmeyen veya

doğrudan belirgin olmayan şeyler hakkında bize ipuçları sunabilir ve bu sayede daha kapsamlı bir anlayış geliştirmemizi sağlayabilir. Bu doğrultuda “Kübra” dizisi içerik analizine tabi tutulacak ve bize ipucu veren veriler irdelenecektir.

3.2.Evren ve örneklem

Netflix, 190’den fazla ülkede dizi ve film yayıncılığı yapan uluslararası bir platformdur. Türkiye’de 2016 yılından beri yayın yapmaktadır. İzlenme oranı yüksek olan türler genellikle dizileri kapsamaktadır. Netflix’te yayınlanan Türk dizilerinin sayısı giderek artmaktadır. Bu bakımdan bu çalışmanın evrenini Netflix üzerinden yayınlanan diziler oluşturmaktadır. Örneklemi ise araştırmanın amacı kapsamında “Kübra” dizisi oluşturmaktadır. Kübra dizisinin örneklem olarak seçilmesinin temel amacı dizinin konusunun teknolojik determinizm bağlamında tartışılmaya uygun olmasıdır. 18 Ocak 2024 tarihinde yayınlanmaya başlayan Kübra dizisi Afşin Kum’un Kübra isimli romanından uyarlanan dram ve gerilim türünde 16 bölümlük bir dizidir. Toplam 2 sezon yayınlanmıştır. Dizinin 1. sezona ait bölümleri araştırmaya dâhil edilmiştir.

3.3.Kübra dizisinin özeti

Dizinin başrol oyuncusu olan Gökhan Şahinoğlu İstanbul’un kenar mahallerinde birinde yaşamakta ve oto tamircisi olarak çalışmaktadır. Gökhan, annesi ve kız kardeşi ile birlikte bir gecekonuda yaşamaktadır. Gökhan’ın hayatı SoulTouch isimli bir uygulamadan gelen mesaj ile değişmeye başlar. İlk mesaj Kübra ismi ile birisinden “sen farklısın” olarak gelir. Gökhan bu mesajı çok dikkate almasa da mesajlar gelmeye devam eder. Gökhan, Kübra ile mesajlaşmaya başlar. Kübra ona çevresindeki kişiler hakkında ve bazı gelecek olaylar hakkında bilgiler verir. Nihayet Gökhan Allah ile mesajlaştığını anlar ve bunu çevresine söyler. Bu durum Gökhan’ın çevresinde şok etkisi yapar. Annesi Dilek ve kız arkadaşı Merve ilk zamanlar ona inanmaz. Ama en yakın arkadaşı Salih ve kız kardeşi Gülcan inanır. Kübra’dan mesajlar gelmeye devam eder. Kübra’nın bazı olayları tahmin etmesiyle Gökhan’ın çevresi ondan daha çok etkilenir. Gökhan bir video yayımlar ve insanlara sesini duyurmaya çalışır. Her geçen gün onu takip eden insanların sayısı artar ve artık tüm Türkiye’den hayranları vardır. Aslında Gökhan bir nevi tarikat lideri olmuştur. Fakat Gökhan bu süreçte kendine düşman da edinmiştir. Mahallede bulunan dindar kesimden bazıları Gökhan’ı eleştirir ve tehdit eder. Ama Gökhan bunlara kulak asmaz ve yüklendiği misyonunu devam ettirir. Türkiye’nin birçok yerinden yardımlar gelir. Gökhan ve ekibi bu yardımları ihtiyaç sahiplerine ulaştırır. Bu durum siyasi liderlerin de dikkatini çeker ve Gökhan ile kameraların karşına geçip birliktelik mesajı vermek istediklerini söylerler. Fakat Gökhan bunu kabul etmez. Bunun sonucunda polis yardımların toplandığı yeri basar ve bir arbede çıkar. Bu esnada 20 yaşında bir genç vurulur. Gencin öldürülmesinden sonra halk polise karşı örgütlenir ve mahalleyi barikatlar ile kapatırlar. Gökhan ne yapacağını bilmez hale gelmiştir. Çünkü Kübra’dan gelen mesajlar kesilmiştir. Semavi’nin çaresizliğini gören kız arkadaşı Merve bu durumu düzeltmek için bir plan yapar. Sahte bir tabanca ayarlanır ve polis ile karşı karşıya gelen halkı teskin etmek için konuşma esnasında bir çocuk sahte tabanca ile Gökhan’a kurşun sıkar fakat Gökhan ölmez. O artık Semavi’dir. Halk Semavi’ye kurşun işlemediğini görünce tamamen ona inanır ve sloganlar atmaya başlar. Ayrıca kurşun geçirmeyen gömlek cam çerçeve içinde sergilenmeye başlar. Gökhan’ın verdiği dini sohbetlere katılanlar gözyaşları içinde onu dinlerler, insanlar kutsal bir varlığa dokunuyormuşçasına ona dokunmaya çalışırlar. Hatta ona dokunmak için birbirleri ile yarışırırlar. Semavi artık kitleleri harekete geçirecek güce sahip olan bir liderdir. Bu etapta siyasi liderler kendisi ile tekrar irtibat kurmaya çalışırlar fakat Semavi yine ret cevabı verir. Bunun üzerine Semavi’nin kurmuş olduğu vakfın tüm hesapları dondurulur ve vakfın faaliyetine son verilir. Vakfa ait pankartlar indirilir. Bu esnada Semavi, Merve’nin kurmuş olduğu tezgâhı öğrenir ve her şeyin bir yalandan ibaret olduğunu düşünmeye başlar. Üzgün bir şekilde yolda yürürken yanına bir kadın yaklaşır ve ona hala inandığını ve mucizenin kendisi olduğunu söyleyerek teselli eder. Semavi

yeniden teselli bulur. Bir akşam yolda yürürken yanına bir genç gelir ve kendisine bir şey söylemek istediğini belirtir. Semavi ne ile ilgili diye sorduğunda gencin cevabı Kübra ile ilgili olur. Ve genç devam eder, “Kübra’yı biz yarattık” der.

Kübra (Knowledge Unit Based Reasoning Automation), Silikon vadisinden gelen 3 tane genç bilgisayar mühendisi tarafından yapılan bir yapay zekâdır. Yani Semavi şimdiye kadar Allah ile değil bir yapay zekâ ile mesajlaşmaktadır.

3.4. Kübra dizisindeki teknolojik determinizm olgusunun içerik analizi yöntemiyle çözümlenmesi

Harold Innis, Marshall McLuhan, Neil Postman, Walter Ong gibi düşünürler eserlerinde teknolojik determinizm kavramı üzerine vurgu yapmışlar ve bunun kaçınılmaz olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bu düşünürler, iletişim süreçlerini, medya etkilerini ve teknolojinin kültürel etkilerini incelemişlerdir. Harold Innis, medyanın tarihsel ve coğrafi etkilerini vurgularken, Marshall McLuhan medyanın insan algısını ve kültürel dönüşümü nasıl etkilediğini araştırmıştır. Neil Postman, medya kültürünün eleştirel bir analizini yaparken, Walter Ong, yazının ve iletişim teknolojilerinin insan düşüncesine ve kültürüne olan etkilerini araştırmıştır. Bu düşünürler, iletişim teknolojilerinin insan toplumları üzerindeki derin ve karmaşık etkilerini anlamak için geniş bir perspektif sunarlar. Fakat çalışmanın kuramsal kısmında McLuhan ve Walter Ong'un düşünceleri üzerine yoğunlaşıldığı için analiz kısmında bu iki düşünürün kuramları çerçevesinde analiz yapılacaktır. Yapacağımız analizlerin daha iyi anlaşılabilmesi adına McLuhan ve Walter Ong'un kuramlarında yer alan ana düşünceleri kategorilere ayırarak Kübra Dizisinden aldığımız ekran görüntüleri ile ilişkilendirilecektir.

3.4.1. Teknoloji bireyleri dönüştürür

Medya araçları ile ilgili McLuhan'ın (2001) vurguladığı gibi medya biçimleri toplumsal yaşamda bazı fikirleri öne çıkarırken bazı değerleri de göz ardı edebilir. Nitekim günümüzde İslam dini inancı gereği hiç kimse Allah ile telefonda mesajlaştığını iddia edemez. Fakat dizide “Allah ile iletişime geçtiğini iddia eden” Gökhan'a ilk başlarda kimse inanmasa da dizinin ilerleyen bölümlerinde Allah ile mesajlaşan bu adama yavaş yavaş herkes inanmaya başlamıştır. Meydanlarda, kahvehanede, umuma açık yerlerde konuşma yapan Gökhan'ın dinleyicileri çoğalır. Yadırgayan ve eleştiren bir kısım insanlar ortaya çıksa bile Gökhan tarafından ikna edilir ya da toplum tarafından susturulur. Görsel 1'de görüldüğü gibi toplumun dindar kesiminden olan cübbeli ve sarıklı kimseler dâhil olmak üzere birçok dinleyicisi vardır. Bu da bize göstermektedir ki medyanın öne çıkardığı unsurlar dini inancın temelinde yer alan değerlere muhalif olsa bile kabul görebilmektedir.



Görsel 1: Gökhan, topluluğa din dersi vermektedir.

3.4.2. Teknoloji insanın uzantısıdır

Teknolojinin insanın uzantısı olduğu iddiasında bulunan McLuhan zamanla insanoğlunun “kendi makinesinin yarattığı” haline geleceğini söyler. Bu bağlamda dizinin birçok sahnesinde birçok kişinin elinde cep telefonlarının olması ve Gökhan’ın da insanlara internet üzerinden telefonlarla sesini duyurması dikkat çekmektedir. Aynı zamanda Gökhan’ın telefona “Gökhan’ın iradesi dışında” SoulTouch isimli programın yüklenmesi ve zamanla bu programdan gelen emirlere Gökhan’ın tabi olması, insanoğlunun “kendi makinesinin yarattığı” haline geldiğinin bir göstergesidir. Dolayısıyla hem Gökhan hem de ona tabi olanların aslında bedenlerinin bir uzantısı hükmünde olan teknolojiye teslim olmaları söz konusudur. Görsel 2 ve 3’te bireylerin sürekli olarak teknoloji ile iç içe olduğu görülmektedir. Genel olarak dizinin birçok sahnesinde telefon ve diğer teknolojik cihazlar, insan bedeninin uzantısı teorisini gerçek kılmaktadır.



Görsel 2: Telefon bağımlılığı



Görsel 3: İnternet bağımlılığı

3.4.3. Medya mesajdır

McLuhan (2001) iletişim araçlarının insan davranışlarında, bilinçte ve ruhsal anlamda derin değişikler yapabileceğini söyler. Yine dizinin başrol oyuncusu Gökhan, askerde geçirmiş olduğu travmanın da etkisiyle, SoulTouch uygulamasında kayıtlı olan Kübra'dan gelen mesajlar yoluyla, ruhsal anlamda değişikliğe uğramıştır. Gökhan'ın bu değişiminden sonra ailesi ve çevresi de ona uyum sağlamaya başlayarak onun söylediği her Şeye inanır hale gelmişlerdir. Dolayısıyla kitle iletişim araçları, insanların algılarını etkilemede son derece güçlüdür. Dizide gerek başrol oyuncusunun gerekse insanların hayatlarında hakikat addettikleri bir gerçekliğe teslim etmeleri ve bu teslimiyet ile tüm yaşamlarının keskin bir Şekilde geçmişlerinden farklılaştığı dramatik bir Şekilde gösterilmektedir. McLuhan, "medya mesajdır" teorisi Kübra dizisinin geneline teşmil edilmiştir. Toplumun kullanmış olduğu medya sadece içerik sunmakla kalmamış, aynı zamanda iletişim sürecini de biçimlendirmiş ve toplumsal dönüşüme yol açmıştır.

3.4.4. Küresel köy

McLuhan'ın "küresel köy" ve "eşzamanlılık" teorilerine dizide rastlamak mümkündür. Görüntülü video aracılığı ile Gökhan herkese seslenerek ağırda bulunmuş tüm Türkiye'den tarafları bir araya getirebilmiştir. Aynı anda herkese ulaşmak ve çok sayıda kişiye bir olaydan haberdar ederek onları bir arada toplanmasını sağlamak internet aracılığıyla küresel köye doğru hızlı bir Şekilde ilerlendiğinin göstergesidir. Yine dizide insanların Türkiye'nin farklı coğrafyalarında olmalarına rağmen internet yayını veya televizyon programı sırasında aynı anda aynı içeriği izleyip tartışabilmektedir. Bu da McLuhan'ın "eşzamanlılık" teorisini doğrulamaktadır.



Görsel 4: Gökhan videolu mesaj ile kitlelere ulaşıyor

3.4.5. Teknolojiden kaçış

İletişim teknolojileri, beynimizin yarıküreleri arasında bir dengesizliğe neden olur. Aşırı bir şekilde bu teknolojilere maruz kalmak içsel barışımızı bozarak stres ve huzursuzluğa neden olur. Bu yüzden insanlar teknolojiden kaçmak için yer arar duruma gelmiştir (McLuhan, 2001). Gökhan telefonuna gelen mesajlardan ve diğer etkenlerden strese girmiş ve içsel huzursuzluk yaşamaktadır. Bu yüzden Görsel 5 ve 6 da görüldüğü gibi şehirden uzak bir yere giderek hiç kimse ile konuşmadan inzivaya çekilerek yaşadıklarını düşünmektedir. McLuhan'ın ifade ettiği teknoloji ile çevrelenmiş ve her taraftan kuşatılmış bir durum söz konusudur.

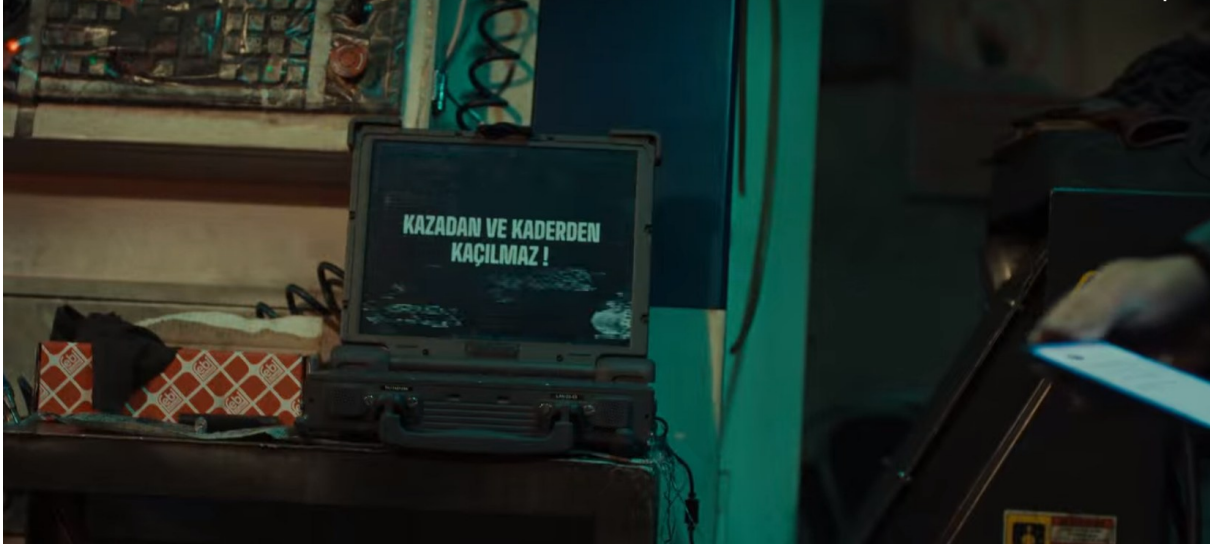


Görsel 5 ve Görsel 6: Gökhan'ın inzivaya çekildiği kulübe

3.4.6. Şimdinin hâkimiyeti

Teknolojik gelişmeler insanda zaman algısında yanılmaya neden olur. McLuhan'ın (2001) iddiasına göre kabile çağında yaşayan insanların zaman algısı olmadığı gibi günümüz insanında da tarih algısı yoktur. Her şey şimdiki haldedir. Dizide de Gökhan'ın yapay zekâdan mesaj alması ve bu mesaj doğrultusunda insanları uarması, McLuhan'ın iletişim teknolojilerinin getirdiği anında erişim ve zamanın daralması teorisini doğrulamaktadır. Yine Görsel 7 görüldüğü gibi bir trafik kazasının birkaç dakika önce mesajla Gökhan'a bildirilmesini "şimdinin hâkimiyeti" olarak nitelendirebiliriz. İletişim teknolojilerinin

hızlanması ve sürekli olarak bilgi ve içerik akışının artmasıyla bireyin mevcut anın etkisine daha fazla maruz kaldığını söyleyebiliriz.



Görsel 7: Gökhan'ın iş yerindeki ekran

3.4.7. Teknolojik güvenlik ihlali

Bilgiye erişimin kolay hale gelmesi kişisel bilgilerin korunmasını zorlaştırmaktadır. Yapay zekânın tüm bilgilere ulaşabilmesi ve aynı zamanda bunu diğer şahıslarla paylaşması güvenlik açısından sıkıntı arz etmektedir. Dizide, yapay zekâ ile oynanan oyunu ortaya çıkarmaya çalışan ve Gökhan'ı uyarmak isteyen şirket çalışanına, yapay zekâ olan Kübra'nın kurucu tarafından engel olunmuştur. Kişinin ailesinin sağlık durumu, kardeşinin okul masrafları gibi her türlü bilgiye erişen patronunun tehditlerine maruz kalan çalışan, geri çekilmek zorunda kalmıştır. Yapay zekânın bilgiye erişimi son derece hızlı ve kolay olması kişisel ve toplumsal güvenliği tehlikeye atmaktadır.

3.4.8. Teknoloji alguları değiştirir

İnsan bilincinin ilk olarak değişmeye başlaması (Ong, 2012) sözlü gelenekten yazılı geleneğe geçmesi ile olmuştur. Tarihten bugüne kadar her teknolojik değişim zihinsel performansta ve bilinçte değişime neden olmuştur. McLuhan (2001), bir kültür bir toplumda ortaya çıktığında insanların bu teknolojiyi içselleştirdiğini ve teknolojinin bu içselleştirme döneminde insanların bilincini uyuşturduğunu söyler. Gökhan, Allah'tan telefon vasıtasıyla mesaj gelmeyeceğini bildiği halde, uygulamadan sürekli mesajların gelmesi ve gelecekte olacak olan bazı olaylardan haber vererek Gökhan'ın bilincinin uyuşmasını sağlamıştır.

3.4.9. Sözlü kültürün gücü

Ong (2012), sesli iletişim kurmanın toplumu birbirleri ile daha samimi olmasını sağladığı söyler. Dizide yer alan sahnelerde de Gökhan'ın kız kardeşi Gülcan ve Gökhan'a inanan arkadaşları insanlarla konuşarak onları Gökhan'ın yapacağı toplantıya çağırır. Bu sayede toplantıya birçok insan gelir. İnsanların toplantıya gelmesi ve Gökhan'ın yine sözlü bir şekilde halk ile konuşarak onları ikna etmesi, top sahasında insanları toplayıp onlara hitap etmesi ve daha çok taraf toplaması Ong'u haklı çıkarmaktadır. Görsel 8 ve 9 da Gülcan ve Salih kişilerle yüz yüze konuşup onları ikna etmeye çalışmaktadır. Nitekim bu çabalarında başarıları olmuşlardır.



Görsel 8: Salih'in ikna çabaları



Görsel 9: Gülcan'ın ikna çabaları

3.4.10. Mesajın sözlü olarak paylaşılması

Sözlü kültürde bilgi bireyler arasında kolayca paylaşılır (Ong, 2012). Nitekim dizide de Gökhan'ın söylediği sözler ve verdiği mesajlar toplum içinde insanların birbirleri ile konuşması vasıtasıyla yayılır. Dizide yer alan her dini konuşma diğerinin benzeridir ve sürekli olarak tekrarlar yapılır. Ayrıca sözlü kültürün önemli bir olgusu olan diyalog burada da karşımıza çıkar. Gökhan toplumla diyalog kurarak onların güvenini kazanır ve kitleleri peşinden sürükler.

Sonuç

Walter Ong, Marshall McLuhan gibi düşünürler, iletişim araçlarının insanların ontolojilerini ve kültürel yapılarını nasıl etkilediğini açıklamak için teknolojiye odaklanırlar ve teknolojinin toplumsal ve bireysel değişim üzerindeki etkisini vurgularlar. Örneğin, Marshall McLuhan'ın "medya mesajdır" kavramı, iletişim araçlarının içeriği değil, iletişim araçlarının kendisinin insanların algılarını ve düşünme biçimlerini nasıl etkilediğini vurgular. Bu, medya teknolojilerinin toplumsal yapıları ve insan

davranışlarını belirlemedeki rolünün önemini gösterir. Dolayısıyla medya teknolojileri toplumu ve insan tipolojisini belirlemede önemli bir etkidir.

McLuhan iletişim kuramlarını teknoloji ile bağdaştırıp yorumlayarak toplumsal ve kültürel değişimin nedenini açıklamak için teknolojik determinizm kuramını geliştirmiştir. Teknolojinin keşfedilmesi ve yenilenmesi, iletişim teknolojilerinin insanlar üzerindeki etkisinin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Hartley, 2011, s. 244). Nitekim Kübra dizisinde de Allah ile iletişime geçtiğini söyleyen ve arkasına kitleleri alan Gökhan'ın tüm bunları yapay zekâ vasıtasıyla yaptığından ve yönlendirildiğinden haberi yoktur.

McLuhan, iletişim teknolojilerinin insanları bir araya getirmesi ve kültürel etkileşimi artırmasıyla birlikte, küresel ekonomik sistemi eleştirmek yerine umut ve cazibe ile savunmayı öne sürmüştür. Ancak, günümüzde gelişen küresel ekonomi ve kapitalizm, McLuhan'ın öngördüğü gibi herkesi eşit bir şekilde yararlandırmamıştır. Küresel ekonomik sistem, bazı ülkeleri ve bölgeleri diğerlerine göre daha fazla avantajlı hale getirirken, bazılarını ise dezavantajlı konuma düşürmüştür. Bu durum, gelir eşitsizliğinin artması, kaynakların adaletsiz dağılımı ve sosyal dengesizlik gibi sorunlara yol açmıştır (Oskay, 2000, s. 216). Sadece ekonomik anlamda değil toplumun yapılandırılması ve yönlendirilmesinde de etkili olan teknoloji yanlış kullanıldığı zaman toplumsal kargaşa ve kaosa neden olabilmektedir. Toplum teknolojinin getirdiği yeniliklere uyum sağlayamadığı zaman paniğe kapılması çok olasıdır. Nitekim dizide de toplumsal kargaşa yaşanmıştır.

Teknolojik determinizm kuramı, teknolojiyi, toplumu her açıdan belirleyen bir faktör olarak görmektedir. Kültür içinde gelişen teknoloji, toplumsal yapıyı, düşünce biçimlerini ve bireysel davranışları etkiler. Teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak toplumda teknolojik determinizm kaçınılmazdır. Burada önemli olan yeniliklere ve değişime açık bir zihniyetle yaklaşmak ve geleceğe dair olası tahminlerde bulunmaktır. Bu şekilde teknolojinin getireceği negatif yönleri önceden bilebilir ve eleştirel yaklaşabiliriz ya da gerekli tedbirleri alabiliriz.

Genel olarak elde edilen bulgular sonucunda McLuhan ve Walter Ong'un teknoloji ile ilgili görüşlerinin teknolojik determinizm bağlamında doğrulandığını söylemek mümkündür. Dizide teknolojik aletler vasıtasıyla insanlara ulaşan ve söylediği her şeye inandıran toplumu örgütleyen Gökhan temsil olarak gösterilmiştir. Gökhan'ın, toplumun ortak değerlerinden biri olan dini bilgiler ile topluma seslenmesi, dini değerlerde dezenformasyona gitmesi ve bunun da toplum tarafından kabul görmesi, teknolojinin kültürü değiştirdiğinin bir göstergesidir diyebiliriz.

Kübra dizisinin çözümlenmesinden de anlaşılacağı gibi teknoloji, toplumsal değişimin ana itici gücü ve toplumsal değişimlerin merkezi haline gelmektedir. Şu an etkilerini gözle görülür olan teknolojik determinizm, gelecek yıllarda tamamen kaçınılmaz hale gelecektir. Teknolojin etkileri tek yönlü ve kaçınılmaz değildir. Toplum üzerindeki etkileri çözümlenirken pozitif ve negatif yönlerin iyi anlaşılması gerekmektedir.

McLuhan'a göre (2001) insanlar içinde yaşamakta oldukları zamanı, olguları ve kavramları şimdiki zamanda yorumlayamazlar. Geçmiş dönemin etkisi altında yorumlarlar. Bu bakımdan biz de şu an içinde bulunduğumuz teknolojik şartların etkisini, kolektif bellekten bize aktarılan deneyimler vasıtasıyla yapmaktayız. Dolayısıyla gelecek çağda bugünün teknolojisi ile ilgili yaptığımız bu yorumların değişme olasılığı yüksektir.

Kaynakça

- Akdenizli, B. (2012). *Gazete Haberciliğinde İçerik Çözümleme Yöntem ve Tekniği: Sunum ve Temsil Üzerine bir Uygulama ve Değerlendirme*. Ö. Güllüoğlu (Ed.), İletişim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri Yazılı Metin Çözümleme (ss. 133-162). Ütopya Yayınevi. Ankara.
- Alanka, Ö., Cezir, A. (2016). "Dijital Kibir: Sosyal Medyadaki Narsistik Ritüellere İlişkin Bir İnceleme". *TRT Akademi*, C. 1, S. 2, 548-569.
- Aslan, E., Tavşancıl, E. (2001). *İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Balcı, Ş., Bekiroğlu, O. (2012). *İçerikten Anlama Giden Bir Tünel Olarak İçerik Çözümlemesi: 2011 Genel Seçimleri'nde Ak Parti TV Reklamları Üzerine Bir Araştırma*. Ö. Güllüoğlu (Ed.), İletişim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri Görsel Metin Çözümleme (ss.268-323). Ütopya Yayınevi. Ankara.
- Binark, M. F., Güngör, N. (1993). "TV ve Basında Haberler: Karşılaştırmalı İçerik Çözümlemesi". *Amme İdaresi Dergisi*, C.6, S.3, 125-251.
- Dağtaşoğlu, A. E. (2015). "Sözlü Kültür ve Aşık Veysel". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 17, S. 2, 171-194.
- Erdoğan, İ., Alemdar, K. (2010). *Öteki Kuram*. İstanbul: Erk Yayınevi.
- Gardner, H., Davis, K. (2013). *App Kuşağı Dijital Dünyada Kimlik, Mahremiyet ve Hayal Gücü*. (Çev.: Ümit Şensoy), İstanbul: Optimist Yayınları.
- Güz, N. (2012). "Teknolojik Gelişmeler ve Haberde Etik Sorunlar", *II. Uluslararası İletişim Sempozyumu*. 16-24, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.
- Hartley, J. (2011). *Communication, Cultural and Media Studies: The Key Concepts*. London: Routledge.
- McLuhan, M. (2001). *Global Köy*. İstanbul: Scala Yayıncılık.
- McLuhan, M. (2014). *Gutenberg Galaksisi*. İstanbul: Yapı kredi Yayınları.
- Ong, W. (2012). *Sözlü ve Yazılı Kültür Sözü'nün Teknolojileşmesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Oskay, Ü. (2000). *Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Riceour, P. (2003). "Edebî Eleştiri ve Felsefi Hermeneutiğin Bir Problemi Olarak "Yazmak"". *Doğu-Batı*, C. 6, S. 22, 187-206.
- Sanders, B. (2013). *Öküzün A'sı*. İstanbul: Kayhan Matbaacılık.
- Şişman, B. (2012). "Sayısal Kültür, Toplum ve Medya: MSN Örneği". *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, C. 1, S. 3, 89-101.
- Yalçın, N. (2017). "Enformasyon Toplumu Bağlamında Teknolojik Distopya Üzerine Bir Çalışma: Mr. Robot Örneği". *Yeni Medya Elektronik Dergi*, C. 1, S. 1, 93-101.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.