



RumeliDE

DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

www.rumelide.com

2148-9599 (online)

Uluslararası Hakemli / International Refereed

Yıl/Year 2026.53 (Ağustos/August)

Diller ve renkler...

السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ اَلْسِنَتِكُمْ وَالْوَانِكُمْ 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. Şti.
K.İbrahim Mah. Nüzhet Somay Cad.
No: 49 B/7 Merkez - Kırklareli
TURKEY

EDITORS

Editor

Dr. Yakup YILMAZ
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-6230-8850>
editor@rumelide.com

Deputy Editors

Dr. Beytullah BEKAR
Kırklareli University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0002-8372-1190>
beytullahbekar@gmail.com

Design Editor

Selen Gül ŞENTÜRK
<https://orcid.org/0000-0002-9531-2992>
selengulsnrk@gmail.com

Ethical Editor

Dr. Funda YEŞİL
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-8104-9567>
fundayesil87@gmail.com

Language Editors

Dr. Hakkı ÖZKAYA (Turkish)
Kırklareli University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0002-4526-9412>
ozkayahakki@gmail.com

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

Dr. Ayşen Zeynep ORAL (French)
Hacettepe University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-6378-5464>
a.zeynep.alp@hacettepe.edu.tr

Dr. Özlem TEKİN (German)
Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0002-6283-7741>
ozlemtekin@nku.edu.tr

Dr. Kevser TETİK (Russian)
Anadolu University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0002-1611-8594>
kevser_tetik@anadolu.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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dr. Akram NEJABATI (Persian)
Piri Reis University (Turkey)
<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

<https://orcid.org/0000-0003-1428-4772>
Kırkırelı University (Turkey)
ilker.tosun@klu.edu.tr

Linguistics

Dr. Hakan AYDEMİR

<https://orcid.org/0000-0002-2368-7103>
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
aydemirhaakan@gmail.com

Old Turkish Language

Dr. Cihangir KIZILOZEN

<https://orcid.org/0000-0002-4202-1868>
Gümüşhane University (Turkey)
cahangir@gmail.com

Dr. Ceyda ÖZCAN

<https://orcid.org/0000-0002-2434-3484>
Independent Researcher (Turkey)
ozcanceydaa@hotmail.com

Classical Turkish Literature

Dr. Niyazi ADIGÜZEL

<https://orcid.org/0000-0001-9747-7734>
Kırkırelı University (Turkey)
niyaziadiguzel@gmail.com

Turkish Folk Literature

Dr. İbrahim GÜMÜŞ

<https://orcid.org/0000-0002-6033-0234>
Bartın University (Turkey)
igumus@bartin.edu.tr

Turkish Language Teaching

Dr. Önder ÇANGAL

<https://orcid.org/0000-0002-8560-3526>
Gaziantep University (Turkey)
ondercangal@hotmail.com

Dr. Safiye KARABABA

<https://orcid.org/0000-0002-5451-5072>
Belgrad University (Serbia)
safiyekarababa@gmail.com

Modern Turkish Literature

Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL

<https://orcid.org/0000-0003-0265-3171>
Kırkırelı University (Turkey)
ferhanakgun59@hotmail.com

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

New Turkish Language

Dr. Sibel MURAD

<https://orcid.org/0000-0003-0175-7702>

Amasya University (Turkey)

sibel.murad@amasya.edu.tr

WORLD LANGUAGES AND LITERATURES

German Language Teaching

Dr. Rüveyda Hicran  EB 

<https://orcid.org/0000-0001-9451-7040>

Ondokuz Mayıs University (Turkey)

ruveyda.cebi@omu.edu.tr

German Language and Literature

Dr. Funda KIZILER EMER

<https://orcid.org/0000-0003-2204-3063>

Sakarya University (Turkey)

fkiziler@sakarya.edu.tr

American Culture and Literature

Dr. Yonca DEN ZARSLANI

<https://orcid.org/0000-0002-3762-9553>

Ege University (Turkey)

yonca.denizarslani@ege.edu.tr

Dr. Zeynep Asya ALTUĞ

<https://orcid.org/0000-0001-9397-7379>

Ege University (Turkey)

zeynep.asya.altug@ege.edu.tr

Dr. F. G l KO SOY

<https://orcid.org/0000-0002-7813-8961>

Firat University (Turkey)

fgulkocsoy@firat.edu.tr

Arabic Language Teaching

Dr. Mevlüt ÖZTÜRK

<https://orcid.org/0000-0002-5711-520X>

Necmettin Erbakan University (Turkey)

mevlutozturk@erbakan.edu.tr

Arabic Language and Literature

Dr. Hüseyin ARSLAN

<https://orcid.org/0000-0001-6863-0138>

Yalova University (Turkey)

huseyinarslan74@gmail.com

Chinese Language and Literature

Dr. Sema G KEN  GÜLEZ

<https://orcid.org/0000-0002-1787-9328>

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)

gokencsema@nevsehir.edu.tr

Persian Language and Literature

Dr. Ahmet KARA

<https://orcid.org/0000-0003-1082-417X>

Dicle University (Turkey)

karaamet43@gmail.com

French Language Teaching

Dr. Emine ÇAVDAR

<https://orcid.org/0000-0002-7969-9330>

Dokuz Eylül University (Turkey)

e.cavdar@deu.edu.tr

French Language and Literature

Dr. Gülhanım ÜNSAL

<https://orcid.org/0000-0001-7374-3575>

Marmara University (Turkey)

gulhanim.unsal@marmara.edu.tr

Georgian Language and Literature

Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK

<https://orcid.org/0000-0003-1875-4954>

Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)

gul.ozturk@erdogan.edu.tr

English Language Teaching

Dr. İlknur SAVAŞKAN

<https://orcid.org/0000-0003-4537-0358>

Bursa Uludağ University (Turkey)

ilknurp@uludag.edu.tr

Dr. Emrah EKMEKÇİ

<https://orcid.org/0000-0001-5585-8512>

Ondokuz Mayıs University (Turkey)

emrah.ekmekci@omu.edu.tr

English Language and Literature

Dr. Zennure KÖSEMAN

<https://orcid.org/0000-0002-3420-9801>

İnönü University (Turkey)

zennure.koseman@inonu.edu.tr

Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ

<https://orcid.org/0000-0002-1779-8464>

Fırat University (Turkey)

nerdem@firat.edu.tr

Dr. Kaya ÖZÇELİK (Turkey)

<https://orcid.org/0000-0001-5648-7186>

kayaphilology@gmail.com

Spanish Language and Literature

Dr. Olcay ÖZTUNALI

<https://orcid.org/0000-0001-8565-5863>

İstanbul Medeniyet University (Turkey)

olcay.oztunali@medeniyet.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

Italian Language and Literature

Dr. Cristiano BEDIN
<https://orcid.org/0000-0001-6992-244X>
İstanbul University (Turkey)
cristiano.bedin@istanbul.edu.tr

Japanese Language and Literature

Dr. Metin BALPINAR
<https://orcid.org/0000-0003-0998-2963>
Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)
mbalpinar@mehmetakif.edu.tr

Comparative Literature

Dr. Shelale RAMAZANOVA
<https://orcid.org/0000-0002-3252-6504>
Ardahan University
shramazan18@gmail.com

Korean Language and Literature

Dr. Eun Kyung JEONG
<https://orcid.org/0000-0003-3040-9619>
İstanbul University (Turkey)
eunkyung.jeong@istanbul.edu.tr

Kurdish Language and Literature

Dr. Osman ASLANOĞLU
<https://orcid.org/0000-0001-6534-3125>
Dicle University (Turkey)
aslanogluosman@gmail.com

Russian Language and Literature

Dr. Hadi BAK
<https://orcid.org/0000-0001-6455-1504>
Atatürk University (Turkey)
hadi.bak@atauni.edu.tr

Dr. Sevda POLAT
<https://orcid.org/0000-0003-3002-2617>
İstanbul Gelişim University (Turkey)
spolat@gelisim.edu.tr

Polish Language and Literature

Dr. Mariana BUDU
<https://orcid.org/0000-0001-9000-4029>
İstanbul University (Turkey)
mariana.budu@istanbul.edu.tr

Ukrainian Language and Literature

Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK
<https://orcid.org/0000-0001-5941-672X>
Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)
l_shytyk@ukr.net

TRANSLATION SCIENCE

German Translation and Interpreting

Dr. Filiz ŞAN

<https://orcid.org/0000-0003-2158-3818>

Sakarya University (Turkey)

fsan@sakarya.edu.tr

Arabic Translation and Interpreting

Dr. Ahmed ALDYAB

<https://orcid.org/0000-0002-9497-9197>

Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)

ahmad.adyab@gmail.com

Chinese Translation and Interpreting

Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK

<https://orcid.org/0000-0001-8186-8116>

Selçuk University (Turkey)

nuray.pamukozturk@selcuk.edu.tr

French Translation and Interpreting

Dr. Osman COŞKUN

<https://orcid.org/0000-0002-6803-3189>

Marmara University (Turkey)

osman.coskun@marmara.edu.tr

English Translation and Interpreting

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER

<https://orcid.org/0000-0003-2750-3217>

Kırklareli University (Turkey)

sevda.pekcoskun@gmail.com

Russian Translation and Interpreting

Dr. Jale COŞKUN

<https://orcid.org/0000-0003-2013-1190>

Istanbul Aydın University (Turkey)

jalezaman@aydin.edu.tr

EDITORIAL BOARD

Dr. Beytullah BEKAR

<https://orcid.org/0000-0002-8372-1190>

Kırklareli University (Turkey)

beytullahbekar@gmail.com

Dr. Fatemeh ARZJANI

<https://orcid.org/0000-0002-8946-7410>

Tahran University (Iran)

arzjanif@gmail.com

Dr. Gulmira KARİMOVA

<https://orcid.org/0000-0001-7711-4151>

Abai Kazakh National Pedogogical University (Kazakhstan)

karimova_g77@mail.ru

Dr. Fatma YILMAZ

<https://orcid.org/0000-0002-2471-6711>

Ege University (Turkey)
ftekin3835@gmail.com

Dr. Guntars DREIJERS
<https://orcid.org/0000-0003-3511-2670>
Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
guntarsd@venta.lv

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

Dr. Meqsud SELİM
<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
<https://orcid.org/0000-0002-1885-8000>
Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)
idruga@gmail.com

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

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

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

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

Dr. Nana PARINOS
<https://orcid.org/0000-0002-4337-5983>
Caucasus International University (Georgia)
nanaparinos@ciu.edu.ge

Surena ZANJANI
<https://orcid.org/0000-0001-5240-1832>
Samarkand State University (Uzbekistan)
kymya6099@yahoo.com

Dr. Inna KOVTUNENKO
<https://orcid.org/0000-0002-9559-6227>
Southern Federal University (Russian Federation)
iv.kovtunenkov@yandex.ru

Dr. Bakil Ali ALWALSS
<https://orcid.org/0009-0009-1499-4046>
Seiyun University (Yemen)
balwalss@gmail.com

REVIEWS AND INDEX EDITORS

English

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

Turkish

Research Asst. Soner TOKTAR
Kırklareli University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-8435-4233>
so_near91@hotmail.com

Indexing

Research Asst. Feyza Yağmur YEĞİN
İstanbul Medeniyet University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-6803-6614>
fyzyagmur@gmail.com

FOREIGN REPRESENTATORS

Dr. Amjad ALSYOUF (Jordan)
<https://orcid.org/0000-0001-8490-0433>
amjad.alsyouf@bau.edu.jo

Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)
<https://orcid.org/0000-0002-4776-4070>
emeteva@gmail.com

Dr. Lindita Xhanari Latifi (Albania)
<https://orcid.org/0000-0003-2503-1711>
linditalatifi@unyt.edu.al

Dr. Sandrine PERALDI (France)
<https://orcid.org/0000-0003-1714-8194>
s.peraldi@isit-paris.fr

Dr. Tarık DURAN (Serbia)
<https://orcid.org/0000-0002-9084-5714>
tarik.duran@fil.bg.ac.rs

Dr. Gulmira KARİMOVA (Kazakhstan)
<https://orcid.org/0000-0001-7711-4151>
karimova_g77@mail.ru

Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)
<https://orcid.org/0000-0003-3884-5642>
hazim_alnajjar@yahoo.com

Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)
<https://orcid.org/0000-0001-7021-8425>
Tebri Azad Islam Üniversitesi (Iran)
rbaganam@gmail.com

Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)
<https://orcid.org/0000-0003-2437-3007>
rachaelruegg@gmail.com

Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)
<https://orcid.org/0000-0002-5796-7058>
yikik.ahmet@ucy.ac.cy

Surena ZANJANI
<https://orcid.org/0000-0001-5240-1832>
Samarkand State University (Uzbekistan)
kymya6099@yahoo.com

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

Dr. Guntars DREIJERS
<https://orcid.org/0000-0003-3511-2670>
Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)
guntarsd@venta.lv

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

Dr. Bakil Ali ALWALSS
<https://orcid.org/0009-0009-1499-4046>
Seiyun University (Yemen)
balwalss@gmail.com

ADVISORY BOARD

Dr. Hanifi VURAL
Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0003-3082-1005>
hvural@fsm.edu.tr

Dr. Hicabi KIRLANGIÇ
Ankara University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-6273-5342>
<mailto:hkirlangic@gmail.com>

Dr. Ksenija AYKUT
Belgrade University (Serbia)
<https://orcid.org/0000-0001-9775-0024>
ksenija.aykut@fil.bg.ac.rs

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

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

Dr. Marek STACHOWSKI
Krakow Jagellon University (Poland)
<https://orcid.org/0000-0002-0667-8862>
stachowski.marek@gmail.com

Dr. Mehmet NARLI
Balıkesir University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0003-4282-6057>
mnarli@balikesir.edu.tr

Dr. Mustafa S. KAÇALIN
Marmara University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0002-9959-3306>
mskacalin@gmail.com

Dr. Oktay AHMED
Üsküp Kiril-Metodi University (Macedonia)
<https://orcid.org/0000-0001-5750-1541>
oktayahmed@gmail.com

Dr. Ömer ZÜLFE
Marmara University (Turkey)
<https://orcid.org/0000-0001-8932-9299>
omerzulfe@gmail.com

Dr. Vügar SULTANZADE
Eastern Mediterranean University (TRNC)
<https://orcid.org/0000-0003-3587-9281>
vugar.sultanzade@emu.edu.tr

Dr. Reza Hosseini BAGHANAM
Tebriz Azad Islam University (Iran)
<https://orcid.org/0000-0001-7021-8425>
rbaganam@gmail.com

Dr. Paolo E. BALBONİ
Ca' Foscari University (Italy)
<https://orcid.org/0000-0002-7999-2924>
balboni@unive.it

HAKEMLER / REFEREES

- Dr. Adnan TÖNEL, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Ali ŞEYLAN, İstanbul Beykent Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Ayşe ŞEKER, Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Bahadır Cahit TOSUN, Selçuk Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ, İstanbul Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Betül HASTAOĞLU ÖZBEK, Fırat Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Beytullah BEKAR, Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Ela OCAK YELTEKİN, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Emin Erdem ÖZBEK, Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Gökşen ARAS, Atılım Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Gökşen SEVDEĞER ELİBOL, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Gül BAYSAN (TEKAY), Gazi Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Gülin BALIKCIOĞLU AKKUŞ, Başkent Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Hasan Kazım KALKAN, Gazi Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. İbrahim Seçkin AYDIN, Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Lokman YILMAZ, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Mahmud CÜNEYT, Kafkas Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Meryem AYAN, Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Muhammet YILDIRIM, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Nilsen GÖKÇEN, Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Oğuzhan SEVİM, Atatürk Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Okan Celal GÜNGÖR, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Özlem GÜMÜŞÇUBUK, Ege Üniversitesi (Türkiye)
- Dr. Özlem SAYAR, Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Salih Koralp GÜREŞİR, Trakya Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Sanaz ALİZADEH TABRİZİ, İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Selin TURAN, MEB (Türkiye)

Dr. Seval PARLAKGÜNEŞ ERDOĞAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Soner TOKTAR, Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Songül ÇAKMAK, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Süleyman BAŞARAN, Batman Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Süleyman KASAP, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Tülin KARTAL GÜNGÖR, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Umut BALCI, Batman Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Vildan KOÇOĞLU GÜNDOĞDU, Ege Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Walid KEFALİ, University of Khenchela (Algeria)

Dr. Yasin YAYLA, Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Yeliz YASAK PERAN, Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Yıldırım ÇEVİK, İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Zeynep SÜNGÜ, Selçuk Üniversitesi (Türkiye)

Dr. Züleyha ÇETİNER-ÖKTEM, Ege Üniversitesi (Türkiye)

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.

Modern
Language
Association

MLA



BRILL

EBSCO



Scilit



idealonline

ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE
HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL



İSAM
TÜRKİYE DİYANET VAKFI
İSLAM ARAŞTIRMALARI MERKEZİ

ACARINDEX

SÖBIAD

Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714
e-posta: editor@rumelide.com

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

Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714

e-mail: editor@rumelide.com,

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

HAKEMLER / REFEREES.....	XIV
DİZİNLER / INDEX	XVI
İÇİNDEKİLER / CONTENTS.....	XVII
EDİTÖRDEN / EDITOR'S NOTE	XIX
01. Özcan, M. F. & Yılmaz, İ. (2026). Bibliyoterapi Aracılığıyla Okuma Anlama ve Akademik Dayanıklılığın Artırılması: Yedinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Karma Yöntemli Yarı Deneysel Bir Çalışma	1
Enhancing Reading Comprehension and Academic Resilience through Bibliotherapy: A Mixed-Methods Quasi-Experimental Study with Seventh-Grade Students	2
02. Yılmaz Duman, Ö. & Keskin, M. M. (2026). Searching Through the Study of Disability in the Literary Field: A Bibliometric Analysis.....	20
Edebiyat Alanında Engellilik Çalışmalarının Araştırılması: Bir Bibliyometrik Analiz Çalışması	21
03. Demirbaş, L. (2026). Spatial Practices and Urban Experience in Roddy Doyle's <i>Paddy Clarke Ha Ha Ha</i>	44
Roddy Doyle'un <i>Paddy Clarke Ha Ha Ha</i> Romanında Mekânsal Pratikler ve Kentsel Deneyim	45
04. Eren, F. (2026). Revitalizing Indigenous Food Systems in Leslie Marmon Silko's <i>Gardens in the Dunes</i>	59
Leslie Marmon Silko'nun <i>Gardens in the Dunes</i> Romanında Yerli Gıda Sistemlerini Yeniden Canlandırmak.....	60
05. Altındış, M. N. & Moğulbay, D. (2026). Performans ve Sosyal Bütünleşme Üzerine Bir İnceleme: Çok Sesli Koroda İletişim, Etkileşim ve Disiplinin Rolü	72
A Study on Performance and Social Integration: The Role of Communication, Interaction, and Discipline in Polyphonic Choirs	73
06. Güney, A. & Yılmaz Önder, S. (2026). Şeyh Ahmed Gülşenî'nin Tabir-nâme'sinde Rüya Türleri ve Rüya Yorumu	108
Dream Types and Interpretation in Sheikh Ahmed Gülşenî's <i>Tabir-nâme</i>	109
07. Arslan, D. (2026). Ulumu'l-Kur'an Kavramının Tarihsel Dönüşümü	126
The Historical Transformation of the Concept of Ulûm al-Qur'ân	127
08. Tekin, G. & Şimşek, E. K. & Domaç, H. H. (2026). The Use of Cohesion Elements in the Written Expressions of Learners of Turkish as a Foreign Language	140
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarının Kullanımı	141
09. Karakoç, Z. & Yangil, M. K. (2026). Öğretmen Adaylarının "Türkçe Öğretmeni", "Türkçe" ve "Türkçe Dersi" Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları	160
Teacher Trainees' Metaphorical Perceptions of The Concepts of 'Turkish Teacher', 'Turkish' and 'Turkish Lesson'	161
10. Arslan, D. (2026). Kelâle Kavramı Hakkında Tefsirî Bir İnceleme	198
An Exegetical Study on the Concept of "Kelâle"	199
11. Sönmez, Ö. (2026). Le Féminin Dans Le Cinéma Turc De «Yeşilçam» (1960-1980) : Analyse	

Sémiolinguistique Des Affiches	211
“Yeşilçam” Türk Sinemasında Kadın İmgesi (1960-1980): Afişlerin Semioliingüistik Analizi	212
Women in Turkish “Yeşilçam” Cinema (1960–1980): A Semioliingüistic Analysis of Movie Posters... ..	213
12. Çoban, G. & Yılmaz, H. (2026). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Fiilimsi Yapıların Yazma Becerisi Bağlamında Karşılaştırmalı İncelenmesi	234
A Contrastive Examination of Verbal Structures in the Context of Writing Skills in Teaching German as a Foreign Language	235
13. Sayın, A. E. (2026). <i>Kutadgu Bilig</i> ’de İnsanın Bağımlılık İlişkileri ve Etkileri Üzerine Bir İnceleme	242
A Study on Human Dependency Relationships and Their Effects in <i>Kutadgu Bilig</i>	243
14. Ocak Yeltekin, E. Görmez, A. (2026). Siyah Kadın Edebiyatı: Direniş Merceğinden Güzelliği, Bedeni ve Kimliği Geri Kazanmak	259
Black Women's Literature: Reclaiming Beauty, the Body, and Identity Through the Lens of Resistance	260
15. Tosun, İ. (2026). Modern Tuva Edebiyatının Kuruluşunda İlk Antolojilerin Rolü (1937, 1939)	274
The Foundational Role of the First Anthologies in the Formation of Modern Tuvan Literature (1937, 1939)	275
16. Şimşek, B. Ç. (2026). Dressing the American Jewish woman: Clothing, Gender, and the Limits of Assimilation in Abraham Cahan’s <i>Yekl</i> and <i>The Rise of David Levinsky</i>	300
Amerikan Yahudi Kadınıni Giydirmek: Abraham Cahan’ın <i>Yekl</i> ve <i>David Levinsky’nin Yükselişi</i> Romanlarında Giyim, Toplumsal Cinsiyet ve Asimilasyonun Sınırları	301
17. Yavaş, G. (2026). Türkçe Yazılan Bir Kader: Prof. Dr. Mirjana Teodosiyeviç	313
A Fate Written in Turkish: Prof. Dr. Mirjana Teodosiyević	314
18. Alwalss, B. A. (2026). Cumulative Guided Passages as an Alternative to Extensive Reading: An Empirical Study in an EFL Context	320
Geniş Kapsamlı Okumaya Alternatif Olarak Birikimli Rehberli Metinler: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bağlamında Ampirik Bir Çalışma.....	321
19. Arslan, E. (2026). Bilge Karasu’nun Hikayelerinde Renklerin Sembolleştirilmesi	338
Symbolization of Colors in Bilge Karasu's Stories	339
20. Gümüşçubuk, Ö. (2026). Judging Motherhood: AI, Surveillance, and Care in Jessamine Chan’s <i>The School for Good Mothers</i>	353
Anneliği Yargılamak: Jessamine Chan’ın <i>The School for Good Mothers</i> Romanında Yapay Zekâ, Gözetim ve Bakım	354

EDİTÖRDEN / EDITOR'S NOTE

Kıymetli okuyucu,

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi'nin 53. 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 2026.53 (Ağustos/August) sayısının yayımlanmasında emeği olan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve hakemlerimize teşekkür ederiz, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

Başarı ve mutluluk dileklerimizle...

Dear readers,

The **53th** 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 2026.53 (Ağustos/August)**, 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. Bibliyoterapi Aracılığıyla Okuma Anlama ve Akademik Dayanıklılığın Artırılması: Yedinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Karma Yöntemli Yarı Deneyssel Bir Çalışma ¹

Mehmet Fatih ÖZCAN ² & İhsan YILMAZ ³

APA: Özcan, M. F. & Yılmaz, İ. (2026). Bibliyoterapi Aracılığıyla Okuma Anlama ve Akademik Dayanıklılığın Artırılması: Yedinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Karma Yöntemli Yarı Deneyssel Bir Çalışma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 1-19. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21044781>

Öz

Bu çalışma, bibliyoterapi tabanlı bir okuma programının yedinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerileri ve akademik dayanıklılık seviyeleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel aşama, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneyssel desene yürütülürken; nitel aşama, nicel bulguların altında yatan mekanizmaları açıklamak amacıyla kullanılmıştır. Çalışma grubu, Türkiye'deki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 30 yedinci sınıf öğrencisinden (15 deney ve 15 kontrol grubu) oluşmaktadır. Deney grubu; özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleme aşamaları etrafında yapılandırılmış 10 haftalık bir bibliyoterapi programına katılırken, kontrol grubu normal müfredatı takip etmiştir. Bulgular, bibliyoterapi müdahalesinin hem okuma anlama ($d = 0,92$) hem de akademik dayanıklılık ($d = 0,88$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, ANCOVA sonuçları, ön test puanları kontrol edildikten sonra da bu etkilerin anlamlı kaldığını doğrulamıştır. Nitel bulgular, öğrencilerin edebi metinlerle kurdukları etkileşim yoluyla öz farkındalık, özerklik ve gelecek odaklı düşünme becerileri geliştirdiklerini göstermiştir. Sonuçlar, bibliyoterapinin yalnızca bir okuma etkinliği değil, bilişsel ve duyuşsal süreçleri entegre eden yapılandırılmış bir pedagojik müdahale olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin kişisel anlam inşasına ve deneyimleri üzerinde düşünmelerine olanak tanıyarak hem akademik başarıyı hem de psikolojik gelişimi artırmaktadır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, İhsan Yılmaz tarafından Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanan ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde 910832 tez numarası ile kayıtlı bulunan "Bibliyoterapi Temelli Okuma Programının 7. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Dayanıklılığı ve Okuma Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Etik İzni: Araştırmanın yürütülmesi için Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır (Onay No: 102119295, Tarih: 13.05.2024).

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayımlanan 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 /iThenticate Oran: %7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 28.05.2026-**Kabul Tarihi:** 29.06.2026-**Yayın Tarihi:** 30.06.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21044781>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Ağrı, Türkiye), **e-posta:** mef03@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-0721-9422> **Crossref Funder ID:** 100019131

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı / Master's Student, Ağrı İbrahim Çeçen University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Language Education (Ağrı, Türkiye), **e-posta:** kalenderihisan.04@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0006-4155-6015> **ROR ID:** <https://ror.org/054y2mb78>

Anahtar kelimeler: Bibliyoterapi, Okuma Anlama, Akademik Dayanıklılık, Karma Yöntem Deseni, Eğitsel Müdahale

Enhancing Reading Comprehension and Academic Resilience through Bibliotherapy: A Mixed-Methods Quasi-Experimental Study with Seventh-Grade Students ⁴

Abstract

This study aims to examine the effect of a bibliotherapy-based reading program on seventh-grade students' reading comprehension skills and academic resilience levels. The study employed an explanatory sequential mixed-methods design. The quantitative phase was conducted using a quasi-experimental pretest–posttest control group design, while the qualitative phase was used to explain the underlying mechanisms of the quantitative findings. The study group consisted of 30 seventh-grade students (15 in the experimental group and 15 in the control group) from a public middle school in Türkiye. The experimental group participated in a 10-week bibliotherapy program structured around the stages of identification, catharsis, insight, and generalization, whereas the control group followed the regular curriculum. The findings revealed that the bibliotherapy intervention had a statistically significant positive effect on both reading comprehension ($d = 0.92$) and academic resilience ($d = 0.88$). Additionally, ANCOVA results confirmed that these effects remained significant after controlling for pre-test scores. Qualitative findings indicated that students developed self-awareness, autonomy, and future-oriented thinking through their engagement with literary texts. The findings suggest that bibliotherapy is not merely a reading activity but a structured pedagogical intervention that integrates cognitive and affective processes. It enhances both academic achievement and psychological development by enabling students to construct personal meaning and reflect on their experiences.

Keywords: Bibliotherapy, Reading Comprehension, Academic Resilience, Mixed-Methods Design, Educational Intervention

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 from the master's thesis entitled "The Effect of a Bibliotherapy-Based Reading Program on Seventh-Grade Students' Academic Resilience and Reading Comprehension Skills", completed by İhsan Yılmaz at Ağrı İbrahim Çeçen University, Institute of Educational Sciences, and registered in the National Thesis Center of the Council of Higher Education (Thesis No: 910832).

Conflict of Interest: No conflict of interest is declared.

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

Ethics Statement: Official permission to conduct the study was obtained from the Ağrı Provincial Directorate of National Education (Approval No: 102119295, Date: 13.05.2024).

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 / iThenticate Rate: %7

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 28.05.2026-**Acceptance Date:** 29.06.2026-

Publication Date: 30.06.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21044781>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

1. Giriş

Okuma, yaşamın erken dönemlerinde kazanılan en temel becerilerden biridir ve bireylerin yaşam boyu öğrenimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okuma süreci, yalnızca kelimelerin tanınmasını değil, aynı zamanda yeni bilgileri zaten bildikleriyle ilişkilendirerek anlamayı, yorumlamayı ve anlam yaratmayı içerir (Balcı, 2013). Temel bir eğitsel başarı olan okuma anlama, öğrencilerin akademik başarısını sadece dil derslerinde değil, fen ve matematik gibi diğer derslerde de doğrudan etkiler (Bloom ve ark. 1976; Doğanay, 2019). Okuma anlamının kritik önemine rağmen, OECD'nin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS) gibi uluslararası geniş ölçekli değerlendirmeler; öğrencilerin temel anlama ve çıkarım stratejilerinde ciddi eksiklikler yaşadığını ortaya koymaktadır (OECD, 2019; Mullis ve ark. 2017). Türkiye gibi ülkelerin okuma okuryazarlığı sonuçları incelendiğinde öğrencilerin üst düzey bilişsel okuma süreçleri, eleştirel analiz ve derin metin anlama becerilerinin daha fazla geliştirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir (Yılmaz-Fındık & Kavak, 2013).

Küresel okuma müdahale çalışmaları, okuma anlama sorunlarının yalnızca geleneksel müfredatla çözülemeyeceğini vurgulasa da, öğrencilerin metinlerle psikolojik ve bilişsel bağlar kurmasını sağlayacak destekleyici pedagojik müdahalelere ihtiyacı vardır. Günümüzün hızla değişen pandemi sonrası dünyasında, uluslararası literatürde önem kazanan kavramlardan birisi akademik dayanıklılıktır. Akademik dayanıklılık, öğrencilerin risk faktörlerine ve zorlu yaşam olaylarına maruz kalmalarına rağmen akademik başarı elde etme ve eğitim hayatlarındaki uyumu sürdürme yeteneğini ifade eder (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Martin & Marsh, 2006). Uluslararası düzeyde yürütülen çalışmalar; okul aidiyeti ve pedagojik müdahaleler gibi çevresel koruyucu faktörlerin, özellikle öğrencilerin sosyoekonomik dezavantajlarla karşılaştığı bağlamlarda akademik dayanıklılığı doğrudan artırdığını göstermektedir (Borman & Overman, 2004; Gizir & Aydın, 2009; Masten, 2014).

Bibliyoterapi, bireylerin bir edebi eserin kahramanıyla özdeşleştiği ve bu özdeşleşme yoluyla kendi sorunlarını ortaya çıkarıp çözmeye çalıştığı yansıtıcı bir süreç olarak tanımlanabilir (Lewis ve ark., 2015). Bibliyoterapi yönteminin tarihsel gelişimi ele alındığında, okumanın terapi anlamında faydasını ele alan toplumların ilk olarak Antik Romalılar ve Yunanlılar olduğu görülmektedir. Filozof Aristoteles, Yunan tarihçisi Diodorus Siculus, Sigmud Freud gibi ünlü bilim insanlarının teorilerinde okumanın terapötik anlamına ilişkin izleri sürmek mümkündür (Yapıcı ve Yılmaz, 2022). Doktorlar, psikiyatri uzmanları ve kütüphanecilerin tarihsel süreçte bu yöneme başvurdukları ve terapi aracı olarak bireylerin iyileşme süreçlerinde kullandıkları görülmektedir (Şahin, 2019). Bibliyoterapinin uygulama aşamalarının anlatıldığı, kitapların seçilmesinde hangi ölçütlerin dikkate alınacağı, uygulayıcıların da hangi özelliklerin bulunması gerektiği, okul öncesi döneme hatta bebeklik dönemine yönelik etkinlikler, bibliyoterapi sürecinin nasıl devam edeceğine dair öneriler literatürle desteklenmiş ve desteklenmeye devam edilmektedir (Forgan, 2002; Pehrsson, Allen, Folger, McMillen ve Lowe, 2007).

Bibliyoterapi süreci tipik olarak dört aşamadan oluşur: özdeşleşme, katarsis, içgörü ve bütünleşme (Shrodes, 1949). Uluslararası literatür; bibliyoterapi uygulama aşamalarını, etkinlik yapılarını ve kitap seçme kriterlerini derinlemesine incelemiş ve eğitimciler için önemli gelişimsel modeller sunmuştur. Okullarda öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan bibliyoterapi uygulamalarında materyallerin çok boyutlu olması ve karakterlerin problem çözme becerilerinin anlatının merkezinde yer alması gerektiği vurgulanmaktadır (Heath ve ark., 2005). Ek olarak bibliyoterapi; okul ortamlarında zorbalık gibi zorluklarla başa çıkmak için çocukların baş etme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olan etkili bir araç olarak tanımlanmıştır (Gregory & Vessey, 2004). Ayrıca, çocuk ve ergenlerdeki duygusal ve davranışsal

sorunları (örneğin saldırganlık, sosyal dışlanma) ele almada güçlü, kanıta dayalı bir yöntem olarak kabul edilmiştir (Shechtman, 2009).

Literatürdeki çalışmalar bibliyoterapinin problem çözme yeteneklerini, empatiyi ve okuma tutumlarını geliştirdiğini belirtse de okuma anlama ve akademik dayanıklılığı birlikte inceleyen çağdaş çalışmalar sınırlıdır. Bu boşluk, özellikle Türkiye'de yürütülen çalışmalarda belirgindir. Ulusal literatürde akademik dayanıklılık kavramı genellikle yoksulluk, aile parçalanması ve sosyoekonomik dezavantajlar gibi demografik faktörlerle ilişkili olarak incelenmiştir. Dahası, bibliyoterapi üzerine hem uluslararası hem de ulusal çalışmalar çoğunlukla okul öncesi, ilkökul öğrencileri veya klinik bağlamlara odaklanmıştır. Bu nedenle, bu çalışmanın araştırma problemi; bibliyoterapi tabanlı bir okuma programının, ergenliğe geçiş aşamasındaki yedinci sınıf ortaokul öğrencilerinin okuma anlama başarısı ve akademik dayanıklılığı üzerinde anlamlı ve pratik bir etkisinin olup olmadığını araştırarak bu boşluğu gidermektir.

Bu doğrultuda, çalışma aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aramaktadır:

AS1: Bibliyoterapi tabanlı okuma programının, yedinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama başarısı üzerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

AS2: Bibliyoterapi tabanlı okuma programının, yedinci sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılık seviyeleri üzerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi var mıdır?

AS3: Karma desenin nitel boyutunda, bibliyoterapi oturumlarına (özdeşleşme, katarsis, içgörü, genelleme) katılan öğrenciler akademik ve sosyal baskılarla başa çıkma süreçlerini kendi ifadeleri ve görsel metaforları aracılığıyla nasıl yansıtmaktadır?

2. Yöntem

2.1 Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel bulguların nitel veriler aracılığıyla desteklendiği ve yorumlandığı açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanmıştır. Çalışmanın nicel bileşeni yarı deneysel ön test-son test kontrol gruplu bir desen kullanırken; nitel bileşen, öğrencilerin test puanlarında gözlenen sayısal iyileşmelerin nedenlerini açıklamayı amaçlamıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin bibliyoterapi sürecindeki duygusal ifadeleri (katarsis) ve kişisel içgörülerini; açık uçlu yanıtlar ve öğrenci çizimlerini içeren doküman analizi yoluyla incelenmiştir.

2.2 Katılımcılar

Çalışma grubu, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında Ağrı il merkezinde bulunan Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulunda öğrenim gören 30 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın yürütüldüğü okul; bibliyoterapi programının planlanan süre boyunca düzenli biçimde uygulanmasına uygun olması, gerekli resmî izinlerin alınabilmesi ve yedinci sınıf düzeyindeki tüm öğrencilere ulaşılabilmesi nedeniyle amaçlı olarak seçilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü okulda yedinci sınıf düzeyindeki tüm öğrenciler çalışmaya dâhil edildiğinden ayrıca bir örnekleme yöntemine başvurulmamıştır.

Grupların oluşturulmasında cinsiyete dayalı tabakalı atama yaklaşımı kullanılmıştır. Tabakalı atama;

katılımcıların araştırma sonucunu etkileyebilecek özelliklerine göre homojen alt gruplara ayrılması ve her tabakadan deney ile kontrol gruplarına dengeli biçimde katılımcı atanmasına dayanan bir yöntemdir (Creswell & Creswell, 2018; Fraenkel et al., 2019). Bu yöntem, gruplar arasındaki başlangıç farklılıklarını en aza indirerek seçme yanlılığını azaltmayı ve araştırmanın iç geçerliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle örneklem büyüklüğünün sınırlı olduğu yarı deneysel araştırmalarda tabakalı atama, grupların temel özellikler bakımından dengelenmesine katkı sağlayarak deneysel işlemin etkisinin daha güvenilir biçimde değerlendirilmesine olanak tanımaktadır (Shadish, Cook, & Campbell, 2002).

Bu doğrultuda öğrenciler öncelikle cinsiyetlerine göre iki tabakaya ayrılmış (14 kız, 16 erkek), ardından her tabakadaki öğrenciler kura yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına dengeli biçimde atanmıştır. Ancak katılımcıların evrenden tamamen rastgele seçilmesi ve tam randomizasyonun sağlanamaması nedeniyle araştırma tam deneysel değil, yarı deneysel desen kapsamında değerlendirilmiştir. Süreç sonunda deney ve kontrol gruplarının her biri 15 öğrenciden oluşmuş; her iki grupta da 7 kız ve 8 erkek öğrenci yer almıştır.

Atama işleminin ardından grupların başlangıçta birbirine denk olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 3'te görüldüğü üzere deney ve kontrol grupları arasında okuma anlama ve akademik dayanıklılık ön test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$). Bu bulgu, tabakalı atama sürecinin gruplar arasında başlangıç denkliliğini sağlamada başarılı olduğunu göstermektedir. Örneklem büyüklüğünün 30 öğrenci ile sınırlandırılması ise bibliyoterapi uygulamalarının etkileşimli yapısı, grup içi paylaşımın niteliği ve uygulama sürecinin yönetilebilirliği dikkate alınarak planlanmıştır.

2.3 Veri Toplama Araçları

Okuma Anlama Testi: Öğrencilerin okuma anlama başarı düzeylerini belirlemek amacıyla Temizkan (2007) tarafından geliştirilen okuma anlama testi kullanılmıştır. Test; Gençlik Bir Bilseydi, Okul ve Meslek Seçimi, Okumak ve Roman Okumak başlıklı dört okuma metninden oluşmakta ve her metin 14 adet dört seçenekli çoktan seçmeli soru içermektedir. Böylece test toplam 56 maddeden oluşmaktadır. Mevcut araştırma grubunda gerçekleştirilen güvenirlik analizinde Cronbach's alfa katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca tez kapsamında yapılan madde analizinde ortalama madde güçlük indeksinin $p\Box = .61$, ortalama ayırt edicilik indeksinin ise $r\Box = .50$ olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, test maddelerinin orta güçlük düzeyinde ve yeterli ayırt edicilik gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Aracın üst düzey okuma anlama becerilerini ölçme niteliğini örneklemek amacıyla Gençlik Bir Bilseydi metninden bir soru aşağıda sunulmuştur:

“Metnin ikinci paragrafında aşağıdakilerden hangisinde birbiriyle karşılaştırılan unsurlar doğru belirlenmiştir? (A) Para ve hayat (B) Hayat ve rüzgârlar/fırtınalar (C) Gençlik ve para (D) Yaşlılık ve para.”

Akademik Dayanıklılık Ölçeği: Öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerini belirlemek amacıyla Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen ve Kapıkıran (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan **Akademik Dayanıklılık Ölçeği** kullanılmıştır. Türkçe uyarlama çalışması lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olup Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) örneklem yeterlilik katsayısı .89 olarak hesaplanmış ve veri setinin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin madde faktör yüklerinin .70 ile .83 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek

amacıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda uyum indekslerinin kabul edilebilir ve iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2 = 41.17$, $sd = 9$, $p < .001$, $RMSEA = .081$, $SRMR = .049$, $CFI = .95$, $GFI = .96$, $AGFI = .92$, $NNFI = .91$) (Kapıkıran, 2012).

Ölçek, 7'li Likert tipinde derecelendirilen altı maddeden oluşmaktadır (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7 = Kesinlikle katılıyorum). Türkçe uyarlama çalışmasında Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayısı .89 olarak raporlanırken, mevcut araştırmada hesaplanan Cronbach's alfa katsayısı .74'tür. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamakta olup toplam puanlar 6 ile 42 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Nitel Veri Araçları: Nitel veriler, bibliyoterapi sürecinin kuramsal aşamalarını (özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleme) temel alarak araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu etkinlik formları ile öğrencilerin her bibliyoterapi aşamasının sonunda oluşturdukları çizimlerden elde edilmiştir. Formların hazırlanmasında Shrodes'un (1949) bibliyoterapi modeli esas alınmış; her aşamanın amaçlarına uygun olarak öğrencilerin kitap kahramanıyla kurdukları özdeşimi, yaşadıkları duygusal boşalımı, geliştirdikleri farkındalıkları ve günlük yaşamlarına ilişkin çıkarımlarını ortaya koyabilecek açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan soru ve etkinlikler uygulama yapılacak grup dışında iki bağımsız sınıfta pilot olarak uygulanmış; daha sonra iki Türkçe öğretmeni, bir rehber öğretmen ve bir psikoloji alan uzmanının görüşleri doğrultusunda kapsam, anlaşılabilirlik, yaş grubuna uygunluk ve bibliyoterapi aşamalarını temsil etme düzeyi açısından değerlendirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) $\times 100$ formülü kullanılarak hesaplanmış ve %85 görüş birliği sağlanmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları çizimler ise bibliyoterapi sürecinde ortaya çıkan duygu, düşünce ve farkındalıkların yazılı ifadeleri destekleyen tamamlayıcı nitel veri kaynağı olarak değerlendirilmiştir.

2.4 İşlem (Uygulama Süreci)

Deney grubunda bibliyoterapi uygulaması 10 hafta boyunca dört aşamada yürütülmüştür. Uygulama sürecine ilişkin ayrıntılar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Bibliyoterapi Uygulama Sürecinin Aşamaları

Oturum	Hafta	Uygulama
1. Oturum	Nisan 1. Hafta	Okuduğunu anlama ve akademik dayanıklılık ön testleri
	Nisan 2. Hafta	Bibliyoterapi hakkında bilgilendirme, <i>Martı Jonathan Livingston</i> kitabının okunmaya başlanması
2. Oturum	Nisan 3. Hafta	EGB metni, etkinlikler, kitap okuma
	Nisan 4. Hafta	Özdeşleşme etkinlikleri, OMS metni ve etkinlikleri
3. Oturum	Mayıs 1. Hafta	O metni, etkinlikler ve katarsis çalışmaları
	Mayıs 2. Hafta	Martı kitabı soru-cevap çalışmaları, içgörü ve genelleme etkinlikleri
4. Oturum	Mayıs 3-4. Hafta	RO metni ve etkinlikleri

Oturum Hafta	Uygulama
Haziran 1. Hafta	Okuduğunu anlama ve akademik dayanıklılık son testleri

Not. EGB = Gençlik Bir Bilseydi, OMS = Okul ve Meslek Seçimi, O = Okumak, RO = Roman Okumak.

2.5 Veri Analizi

Nicel veriler SPSS istatistik yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem boyutunun nispeten küçük olması (N = 30) nedeniyle, parametrik analizlerin uygunluğunu sağlamak için veri dağılımı dikkatle incelenmiştir. Normallik varsayımları çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak test edilmiştir. Okuma anlama başarı testi ve akademik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen değerler -1,96 ile +1,96 (çoğunlukla -1 ile +1 arası) kabul edilebilir aralığında olup, normale yakın bir dağılım sergilemiştir. Bu doğrultuda betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi dâhil olmak üzere parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca, başlangıç farklarını kontrol etmek ve istatistiksel hassasiyeti artırmak için son test puanlarının bağımlı değişken, ön test puanlarının ise ortak değişken (covariate) olduğu bir ANCOVA analizi yapılmıştır. Bulguların pratik anlamlılığını değerlendirmek için Cohen's d etki büyüklüğü, deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları arasındaki farkın birleştirilmiş standart sapmaya bölünmesiyle hesaplanmıştır (Cohen, 1988).

Nitel verilerin analizi için önceden tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye dayalı tümdengelimci-betimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre ana temalar tümevarımsal olarak oluşturulmamış, bunun yerine Shrodes (1949) tarafından önerilen bibliyoterapi sürecinin dört teorik aşaması (Özdeşleşme, Katarsis, İçgörü ve Genelleme) kodlama çerçevesi olarak kullanılmıştır.

Kodlama Prosedürü Veri analizi sürecinde öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yazılı yanıtlar ve dört oturum boyunca ürettikleri görsel metaforlar (çizimler) önce dijital ortama aktarılmış ve yazıya dökülmüştür. Ardından, iki bağımsız kodlayıcı (araştırmacı ve nitel araştırmada deneyimli bir alan uzmanı) veri setini tekrar tekrar okuyarak anlamlı birimlere (cümleler, ifadeler veya görsel imgeler) kavramsal kodlar atamıştır. İki kodlayıcı tarafından bağımsız olarak oluşturulan kodlar, benzerlik ve farklılıkları belirlemek için karşılaştırılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül kullanılarak kodlayıcılar arası uzlaşma hesaplanmıştır:

$$\text{Güvenirlik} = \text{Uzlaşma} / (\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmazlık}) * 100$$

Kodlayıcılar arası uzlaşma yüzdesi %85 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda %70 veya üzeri bir kodlama uzlaşması güvenilir kabul edildiğinden (Miles & Huberman, 1994), analiz oldukça güvenilirdir. Kalan %15'lik uzlaşmazlık için araştırmacılar bir araya gelerek fikir birliğine varmıştır. Nitel veri analizi sürecinin şeffaflığını ve denetlenebilirliğini (denetim izi) göstermek için ham verilerin nasıl kodlara ve ardından önceden tanımlanmış teorik temalara dönüştürüldüğünü gösteren bir örnek kodlama çerçevesi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ham Verilerden Önceden Belirlenmiş Kuramsal Temalara Uzanan Tümdengelimsel Kodlama Süreci Örneği

Ham Veri / Doğrudan Alıntı	Ortaya Çıkan Kod	Önceden Tanımlanmış Kuramsal Tema
"Risk almayı severim. Sınırlar içinde kalmayı veya herkes gibi düşünmeyi sevmiyorum." (DK3)	Farklı olma ve sınırları aşma arzusu	Özdeşleşme

“Yazar olmak istediğimi söylediğimde çevremdekiler olumlu tepki vermedi ama vazgeçmedim.” (DK4)	Akademik hedeflere ilişkin sosyal baskı yaşama	Katarsis
“Başkalarının ne düşündüğünü umursamadan kendi yolumu seçmem gerektiğini anladım.” (DK6)	Bireysel özerklik gelişimi	İçgörü
“Herkes gibi yaşamak yerine özgürce uçmak daha iyidir.” (DK5)	Özgürlük ve bağımsızlık ideali	Genelleme

2.6. Etik Beyan

Bu çalışmada gerçekleştirilen tüm prosedürler, insan katılımcıları içeren araştırmalar için etik standartlara uygun olarak yürütülmüştür. Şehit Uzman Çavuş Tuncer Doğan İmam Hatip Ortaokulu'nda araştırma yürütmek için etik ve resmi izin; Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (Onay No: 102119295, tarih 13 Mayıs 2024). Katılımcılar 18 yaşın altında olduğu için hem okul idaresi hem de veliler uygulama öncesinde çalışmanın amacı, kapsamı ve süresi hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Katılan tüm öğrencilerin ebeveynlerinden veya yasal vasilerinden Yazılı Veli Onam Formları alınmıştır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmıştır. Ayrıca, gizlilik ve veri güvenliği ilkelerine sıkı sıkıya bağlı kalınmıştır. Veri analizi sırasında, katılımcıların kimlikleri gerçek isimleri yerine grup statülerine göre atanan kodlar (örneğin DK1, KK1) kullanılarak anonimleştirilmiştir. Toplanan tüm veriler yalnızca bilimsel araştırma amaçları için kullanılmıştır. Ayrıca, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının (Okuma Anlama Başarı Testi ve Akademik Dayanıklılık Ölçeği) kullanım izni geliştiricilerden e-posta yoluyla alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde, bibliyoterapi müdahalesinin öğrencilerin okuma anlama başarısı ve akademik dayanıklılığı üzerindeki etkisini inceleyen analizler; betimsel istatistikler, ön test karşılaştırmaları, son test karşılaştırmaları, etki büyüklüğü tabloları ve nitel bulguları içerecek şekilde sırasıyla sunulmuştur.

3.1 Betimsel İstatistikler ve Normallik Varsayımı

Çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin normallik ve genel betimsel istatistik sonuçları (N = 30) Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Akademik Dayanıklılık Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Sonuçları

Değişken	N	Ortalama (M)	Standart Sapma (SD)	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Dayanıklılık Ön Test	30	28,90	5,55	-1,093	1,634

Tablo 3 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 kabul edilebilir sınırları içinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygun olduğunu göstermektedir.

3.2 Grupların Ön Test Karşılaştırması

DeneySEL işlemler başlamadan önce tabakalı atama yoluyla oluşturulan deney ve kontrol gruplarının başlangıç özellikleri açısından eşdeğer olup olmadığını değerlendirmek için ön test puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Bibliyoterapi Aracılığıyla Okuma Anlama ve Akademik Dayanıklılığın Artırılması: Yedinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Karma Yöntemli Yarı Deneysel Bir Çalışma / Özcan, M. F. & Yılmaz, İ.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler (Ön Test)	Deney Grubu (n=15) M ± SD	Kontrol Grubu (n=15) M ± SD	df	t	p
Okuma Anlama Testi					
Gençlik Bir Bilseydi	22,80 ± 1,52	21,53 ± 2,19	28	1,85	.074
Okul ve Meslek Seçimi	21,20 ± 1,47	21,53 ± 2,82	28	-0,39	.699
Okumak	19,80 ± 2,56	20,13 ± 2,69	28	-0,35	.728
Roman Okumak	22,93 ± 2,31	21,80 ± 3,62	28	1,02	.316
Akademik Dayanıklılık					
Toplam Puan	28,45 ± 5,72	29,33 ± 5,40	28	-0,43	.671

Tablo 4'e göre; dört okuma anlama metni ve akademik dayanıklılık ölçeğine ilişkin ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm değerler için $p > .05$). Bu bulgu, müdahale öncesinde grupların başlangıç düzeyleri açısından eşdeğer olduğunu göstermektedir.

3.3 Grupların Son Test Karşılaştırması

Yaklaşık 10 hafta süren bibliyoterapi müdahalesinden sonra, deney ve kontrol gruplarının son test ortalama puanları karşılaştırılmış ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler (Son Test)	Deney Grubu (n=15) M ± SD	Kontrol Grubu (n=15) M ± SD	df	t	p
Okuma Anlama Testi					
Gençlik Bir Bilseydi	25,66 ± 1,63	22,40 ± 2,20	28	4,72	< .001
Okul ve Meslek Seçimi	26,46 ± 1,35	20,60 ± 2,70	28	7,56	< .001
Okumak	24,93 ± 2,18	21,00 ± 2,60	28	4,48	< .001
Roman Okumak	25,93 ± 1,48	22,46 ± 3,20	28	3,90	< .001
Akademik Dayanıklılık					
Toplam Puan	33,58 ± 4,73	29,03 ± 5,12	28	2,53	.017

Tablo 5'te gösterildiği gibi, deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubuna kıyasla tüm okuma anlama metinlerinde ve genel akademik dayanıklılıkta anlamlı derecede yüksek son test puanları sergilemişlerdir ($p < .05$). Bu sonuçlar, bibliyoterapi tabanlı okuma programının hem okuma anlama hem de akademik dayanıklılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı pozitif bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Ön Test Puanları Kontrol Edildiğinde Okuma Anlama ve Akademik Dayanıklılık Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Değişken	F	p	η^2
Okuma Anlama	18,42	<.001	.40
Akademik Dayanıklılık	6,85	.014	.20

Tablo 6'da görüldüğü gibi, ön test puanları kontrol edildikten sonra, bibliyoterapi müdahalesinin etkisi hem okuma anlama ($F = 18.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .40$) hem de akademik dayanıklılık ($F = 6.85$, $p = .014$, $\eta^2 = .20$) için istatistiksel olarak anlamlı kalmıştır. Etki büyüklükleri okuma anlama için büyük, akademik

dayanıklılık için orta düzeyde bir etki göstermekte olup müdahalenin sağlamlığını teyit etmektedir.

3.4 Etki Büyüklükleri

Bu farkların pratik önemini belirlemek ve bibliyoterapi müdahalesinin gücünü ölçmek için Cohen's d etki büyüklüğü değerleri hesaplanmış ve Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7. Bibliyoterapi Müdahalesinin Etki Büyüklüğü (Cohen's d) Değerleri

Temel Değişkenler	Cohen's d Değeri	Etki Büyüklüğü
Okuma Anlama Becerisi	0,92	Büyük Etki
Akademik Dayanıklılık	0,88	Büyük Etki

Tablo 7'ye göre; deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları ve havuzlanmış standart sapmaları kullanılarak hesaplanan etki büyüklükleri, okuma anlama için $d = 0,92$ ve akademik dayanıklılık için $d = 0,88$ olarak bulunmuştur. Bu istatistiksel sonuçlar, bu çalışmada uygulanan bibliyoterapi programının yedinci sınıf öğrencilerinin okuma anlama ve akademik dayanıklılığı üzerinde büyük ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

3.5 Bibliyoterapi Sürecinin Nitel Bulguları

Öğrencilerin akademik dayanıklılık son test puanlarındaki artışın nedenlerini daha derinlemesine incelemek için; bibliyoterapi oturumları sırasında toplanan nitel veriler (açık uçlu anketler ve öğrenci çizimleri), bibliyoterapi aşamalarına göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Nitel veri analizi sonucunda, dört önceden belirlenmiş teorik tema altında ortaya çıkan alt kodlar ve bunların frekans (f) dağılımları Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Bibliyoterapi Sürecinde Ortaya Çıkan Temalar, Kodlar ve Frekans Dağılımı

Tema (Teorik Aşamalar)	Ortaya Çıkan Kodlar	Frekans (f)
Özdeşleşme	Farklı olma ve sınırları aşma arzusu	11
	Sosyal uyuma meydan okuma (risk alma)	9
Katarsis	Akademik ve kariyer hedeflerine ilişkin sosyal/ailevi baskı yaşama	10
	Engellere rağmen sebat etme (dayanıklılık)	12
İçgörü	Başkalarını umursamadan bireysel özerklik kazanma	8
	Sorunlarla yüzleşerek çözüm üretme	10
Genelleme (Çizimler dahil)	Özgürlük ve bağımsızlık ideali (özgürce uçuş metaforu)	7
	Geleceğe ve eğitime dair umut (mezuniyet kepi, terazi, kitap)	9

Not: Bir katılımcı birden fazla kod altında yer alabildiğinden, toplam frekans değerleri katılımcı sayısını aşabilir. Tablo 8 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ($n = 15$) bibliyoterapi süreci boyunca kendi akademik ve sosyal zorluklarını kitaptaki kahramanın deneyimleriyle başarıyla ilişkilendirdikleri ve yanıtlarının dört ana teorik temada kümelendiği gözlemlenmektedir. Özdeşleşme aşamasında, öğrencilerin büyük bir kısmının kahramanın “farklı olma ve sınırları aşma” arzusuyla özdeşleştiği belirlenmiştir ($f = 11$). Katarsis aşamasında, öğrenciler akademik hedefleri konusunda çevresel ve ailevi baskılar yaşadıklarını belirtmişlerdir, ancak bu baskılara rağmen sebat etme ve dayanıklılık gösterme eğilimleri güçlüdür ($f = 12$). İçgörü aşamasında, öğrencilerin bireysel özerklik kazanma ve sorunlarla yüzleşerek çözümler üretme ile ilgili fikirler geliştirdikleri saptanmıştır. Genelleme aşamasında

öğrenciler sıklıkla özgürlük, bağımsızlık ve geleceğe dair umut temalarını vurgulamışlardır. Bu temalar, özellikle öğrencilerin çizdiği görsel metaforlarda (örneğin mezuniyet kepi, kitap, adalet terazisi) belirgin şekilde görülmektedir.

Tablo 9. Bibliyoterapi Sürecinde Ortaya Çıkan Temalar, Kodlar ve Katılımcı Alıntıları

Tema (Teorik Aşama)	Kod	Katılımcı Örneği (Doğrudan Alıntı)
Özdeşleşme	Farklı olma ve sınırları aşma arzusu	“Risk almayı severim. Sınırlar içinde kalmayı veya herkes gibi düşünmeyi sevmiyorum.” (DK3)
	Sosyal uyuma meydan okuma	“Toplumda farklı olmak bazen zordur ama farklı olmaktan korkmuyorum.” (DK7)
Katarsis	Akademik hedeflere ilişkin sosyal baskı yaşama	“Yazar olmak istediğimi söylediğimde çevremdekiler olumlu tepki vermedi ama vazgeçmedim.” (DK4)
	Engellere rağmen sebat etme	“Savcı olmak istiyorum. İnsanlar zor olduğunu söylüyor ama ben yine de denemek istiyorum.” (DK9)
İçgörü	Bireysel özerklik gelişimi	“Başkalarının ne düşündüğünü umursamadan kendi yolumu seçmem gerektiğini anladım.” (DK6)
	Sorunlarla baş etme	“Sorunları görmezden gelmek yerine onlarla yüzleşmelidir.” (DK11)
Genelleme	Özgürlük ve bağımsızlık ideali	“Herkes gibi yaşamak yerine özgürce uçmak daha iyidir.” (DK5)
	Geleceğe dair umut	“Kendine inanırsan hiçbir şey bir şey başarmadan bitmez.” (DK12)

Tablo 9, bibliyoterapi sürecinde ortaya çıkan temalara karşılık gelen katılımcı ifadelerinden örnekler sunmaktadır. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde özellikle özdeşleşme ve katarsis aşamalarında, öğrencilerin kahramanın zorlukları ile kendi yaşam deneyimleri arasında güçlü bağlar kurdukları görülmektedir. İçgörü aşamasında öğrenciler, bireysel özerklik ve problem çözme stratejileri ile ilgili fikirler geliştirdiklerini bildirmişlerdir. Genelleme aşamasında ise öğrenciler sıklıkla özgürlük, bağımsızlık ve geleceğe dair umut gibi temaları vurgulamışlardır. Bu temalar öğrencilerin görsel metaforlarına (örneğin mezuniyet kepleri, kitaplar, adalet terazisi) da açıkça yansımıştır. Bu bulgular, bibliyoterapi müdahalesinin öğrencilerde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi desteklediğini göstermektedir. İzleyen alt bölümlerde, öğrencilerin bu tema ve kodlarla ilgili doğrudan ifadeleri ve görsel metaforları (çizimleri) ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

Nitel bulgular yalnızca nicel iyileşmeleri doğrulamakla kalmamış, aynı zamanda bu değişimleri yönlendiren temel psikolojik mekanizmaları da ortaya koymuştur. Öğrencilerin çizimleri ve yazılı yanıtları, dışsal onaya dayalı bir yaklaşımdan özerklik, öz yeterlik ve gelecek odaklı düşünmeye doğru belirgin bir yönelim sergilediklerini göstermiştir. Bu dönüşüm, öğrencilerin aktif olarak anlam inşa ettikleri, deneyimleri üzerinde düşündükleri ve başa çıkma stratejilerini içselleştirdikleri öz düzenlemeli öğrenme süreçlerinin geliştiğine işaret etmektedir. Elde edilen bulgular, bibliyoterapi müdahalesinin yalnızca bir okuma etkinliği olarak değil, aynı zamanda derin öğrenmeyi destekleyen bilişsel ve duyuşsal bir yapı iskelesi işlevi gördüğünü göstermektedir. Nicel ve nitel bulguların bütüncül biçimde yorumlanabilmesi amacıyla aşağıda bir ortak gösterim (joint display) tablosu sunulmuştur.

Tablo 10. Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi

Nicel Sonuç	Nitel Kanıt	Yorum
d = 0,92	“Kendi yolumu seçmeliyim”	Karakterle derin özdeşleşme

d = 0,88	Çizimler: kitaplar, mezuniyet kepi	Gelecek odaklı düşünme ve hedef belirleme
p < .001	Sebat ve direnç ifadeleri	Akademik dayanıklılığın gelişimi

3.5.1. Özdeşleşme Aşaması: Öğrencilerin Martı Jonathan Livingston karakteriyle ne ölçüde bağ kurabildiklerini belirlemeye yönelik sorulara verilen yanıtlarda öğrencilerin karakterin “farklı olma” ve “sınırları aşma” arzusuyla güçlü bir şekilde özdeşleştikleri bulunmuştur. Örneğin, bir öğrenci karakterle olan benzerliğini şu şekilde ifade etmiştir: “Risk almayı severim. Sınırlar içinde kalmayı veya herkesle aynı görüşe sahip olmayı sevmiyorum”. Bir başka öğrenci ise farklılığını şu şekilde vurgulayarak durumu içselleştirmiştir: “Bir toplumda farklı olmak her şeyden daha güzeldir. Dışlansam da umurumda değil!”. Bu ifadeler, öğrencilerin ergenlik döneminde yaşanan “sosyal (sürü) baskısı” ile karakterin yaşadığı zorluklar arasında başarılı bir köprü kurabildiklerini göstermektedir.

3.5.2. Katarsis Aşaması: Öğrencilerden kitabın kahramanının karşılaştığı engellerle kendi hayatlarındaki akademik ve sosyal zorluklar arasında ilişki kurmaları istenmiştir. Yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin akademik hedefleri konusunda çevresel (aile ve akran) baskılar yaşadıkları gözlemlenmesine rağmen, karakterden ilham alarak bu baskılara direnmeyi (akademik dayanıklılık) seçmişlerdir. Bir öğrenci karşılaştığı çevresel direnci ve azmini şu şekilde dile getirmiştir: “Yazarlığı hobi olarak sürdürmek istediğimi veya en azından sadece yazmak istediğimi söylediğimde olumlu tepkiler almadım. Ancak pes etmedim ve hala etmedim... Eksiklerim var ama pes etmek yerine onları gidermeye çalışıyorum ve yazmaya aynı kararlılıkla devam ediyorum”. Bir başka öğrenci ise kariyer hedefleri konusunda yaşadığı çatışmayı şu şekilde ifade etmiştir: “Savcı olmak istiyorum. Ailem en büyük destekçim ama çevremdekiler 'Savcılıkta iş yok...' diyor. Herkesin tavrı beni çok rahatsız ediyor. Kararıma saygı duymalılar ama her şeyi biliyormuş gibi davranıyorlar. Ben size saygı duyuyorsam, sizin benim seçimlerime karışmaya hakkınız yok”.

3.5.3. İçgörü ve Genelleme Aşaması: Nitel uygulamanın son aşamasında, öğrencilerin kahramanın problem çözme stratejilerinden kendi yaşamları için çıkardıkları felsefi ve pratik dersler (içgörüler) incelenmiştir. “Martı Jonathan yaşadığı sorunlarla nasıl başa çıkıyor?” sorusuna öğrenciler; “vazgeçmeyerek, çabalayarak, sorunla yüzleşerek” ve “başkalarının ne düşündüğünü önemsemeden kendisi olarak” gibi yanıtlar vermişlerdir. Bir öğrenci, herkesle aynı olma durumuna karşı akademik ve bireysel özerkliğin değerini şu güçlü metaforla genellemiştir: “Katılıyorum; herkes gibi olmak, kıyıda yavaşça bir insanın simit atmasını beklemek ve sonra onu kapmaya çalışmak çok sıkıcı bir davranış. Bunun yerine özgürce ve bağımsızca uçmak çok daha keyifli”.

3.5.4. Çizimlerin Analizi (Görsel Metaforlar)

Bibliyoterapi sürecinde öğrencilerden her oturumun sonunda ilgili bibliyoterapi aşamasına (özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleme) ilişkin duygu, düşünce ve farkındalıklarını yansıtan bir çizim oluşturmaları istenmiştir. Çizimler oluşturulurken öğrencilere “Okuduğun bölümün sende uyandırdığı duygu ve düşünceleri, kendinle kurduğun ilişkiyi veya geleceğe ilişkin hayallerini resimle ifade edebilirsin.” biçiminde standart yönerge verilmiştir. Böylece öğrencilerin bibliyoterapi sürecindeki bilişsel ve duyuşsal değişimleri yalnızca yazılı ifadelerle değil, görsel metaforlar aracılığıyla da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çizimler, açık uçlu formlardan elde edilen yazılı verilerle birlikte değerlendirilmiş ve Shrodes'un (1949) bibliyoterapi modelindeki özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleme temaları çerçevesinde yorumlanmıştır. Öğrencilerin çizimleri özellikle içgörü ve genelleme aşamalarında elde edilen yazılı

bulguları destekleyen tamamlayıcı nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Örneğin bir öğrencinin çiziminde dünya iki parçaya ayrılmıştır. “Bibliyoterapi Öncesi” olarak adlandırılan bölümde kahverengi ve kırmızı renklerin hâkim olduğu, silah imgeleri, teknoloji bağımlılığına gönderme yapan semboller ve “Yardım/Acil” ifadelerinin yer aldığı görülmektedir. Buna karşılık “Bibliyoterapi Sonrası” bölümünde yeşil ve mavi renkler ağırlık kazanmış; adaleti temsil eden terazi, açık kitaplar, mezuniyet kepi ve “Hayat çok güzel” ifadesi gibi olumlu gelecek algısını yansıtan semboller kullanılmıştır. Bir başka öğrencinin çiziminde ise açık bir kitabın üzerine “Kendine inanırsan hiçbir şey sen bir şey başarmadan bitmez. Kendini tanırsan, kendini tanımayanların ne dediği anlamsızlaşır.” ifadesi yazılarak bibliyoterapi sürecinde gelişen akademik dayanıklılık ve öz yeterlik algısı görsel metafor aracılığıyla ifade edilmiştir. Çizimlerden örnekler Ek bölümünde sunulmuştur.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bibliyoterapi müdahalesinin öğrencilerin okuma anlama başarısı ve akademik dayanıklılığı üzerindeki etkisine ilişkin elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Uluslararası çalışmalarla karşılaştırmalar sunulmuş, araştırmanın teorik katkısı vurgulanmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

4.1 Okuma Anlama Becerileri Üzerine Tartışma

Araştırma bulgularına göre, deneysel işlemler başlamadan önce her iki grubun Türkçe dersi okuma anlama puanları orta seviyenin üzerinde ve eşdeğerdir. Ancak 10 haftalık bibliyoterapi sürecinden sonra deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında, kontrol grubuna kıyasla okuma parçaları genelinde 3 ila 6 puanlık anlamlı bir artış gözlenmiştir. Literatürdeki birçok çalışma, bibliyoterapinin okuma becerilerini geliştirdiğini belirterek bu sonucu desteklemektedir. Örneğin Uyar (2020), bibliyoterapinin problem çözme becerilerini geliştirdiğini bulmuştur; Şahin (2019) eleştirel okuma becerilerini artırdığını rapor etmiştir; İnan ve Erkuş (2018) ise öğrencilerin okuma algılarını ve genel uyarılmışlık düzeylerini pozitif etkilediğini saptamıştır. Ayrıca, öğrencilerin okuma hızlarının ve başarılarının bibliyoterapi yoluyla doğrudan iyileştirilebileceğini belirten Sullivan ve Strang (2002) ile Al Darwish (2015)'in bulguları, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tam bir tutarlılık göstermektedir. Bu bulgular, bibliyoterapinin öğrenciler için bilişsel olarak zenginleştirici ve değer katan bir araç olarak hizmet etmesiyle açıklanabilir.

4.2 Akademik Dayanıklılık Seviyeleri Üzerine Tartışma

Akademik dayanıklılık bulguları incelendiğinde müdahale öncesinde orta düzeyde olan öğrencilerin dayanıklılık puanlarının, bibliyoterapi sonrasında deney grubu lehine anlamlı derecede arttığı görülmektedir. Literatürde akademik dayanıklılık yaygın olarak öğretmen motivasyonu (Sadioğlu, 2019), okul aidiyeti (Aydın, 2017) ve koruyucu çevresel değişkenler (Gizir & Aydın, 2009) gibi dışsal faktörlerle ilişkilendirilir. Ancak, mevcut çalışmanın bulguları farklı bir mekanizmaya işaret etmektedir. Bu çalışmada, akademik dayanıklılıktaki artışın öğrencilerin bibliyoterapi deneyimi sırasındaki içsel anlamlandırma süreçleri yoluyla ortaya çıktığı görülmektedir. Anlatıyla etkileşime girerek ve kahramanla özdeşleşerek öğrenciler kendi zorlukları üzerinde düşünebilmiş ve kişisel bakış açılarını yeniden inşa edebilmişlerdir. Spesifik olarak öğrenciler, karakter özdeşleşmesi yoluyla empati geliştirmiş, benlik kavramlarını güçlendirmiş, özgüvenlerini artırmış (Ahmadi, ve ark. 2024) ve bilişsel farkındalıklarını yükseltmişlerdir. Bu birbiriyle bağlantılı psikolojik süreçler, akademik dayanıklılığın

gelişmesine katkıda bulunan aracı mekanizmalar olarak işlev görmüştür. Bu bulgular öz-düzenlemeli öğrenme teorisi çerçevesinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler, bilginin pasif alıcıları olmaktan çıkarak kendi öğrenme süreçlerini izleyen, değerlendiren ve düzenleyen aktif öznelere haline gelmişlerdir. Bu anlamda bibliyoterapi hem duygusal dışavurumu desteklemiş, hem de sürdürülebilir dayanıklılık gelişimi için kritik olan üstbilişsel etkileşimi ve içsel geri bildirim döngülerini de kolaylaştırmıştır.

4.3 Uluslararası Literatürle Karşılaştırma ve Farklı Bulguların Açıklanması

Bu çalışmada elde edilen bulgular, bibliyoterapinin öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdiğini, empatiyi ve benlik kavramını artırdığını gösteren uluslararası çalışmalarla tutarlıdır. Nitekim saygın uluslararası çalışmalar okuma stratejilerini ve anlamsal farkındalığı desteklemenin, okuma gücünü çekenlerin okuma anlama performansını kalıcı olarak iyileştirdiğini kanıtlamıştır (Dong ve ark., 2021). Benzer şekilde uluslararası literatür bibliyoterapinin çocuklar ve ergenler için sadece yüzeysel bir okuma etkinliği olmadığını teyit etmektedir. Tam aksine anksiyete uyum sorunları ve akademik stres gibi klinik düzeydeki sorunları ele almada güçlü etkilere sahip olduğu (Lewis ve ark., 2015) ve ergenlere ebeveyn ayrılığı gibi zor yaşam olayları karşısında güçlü psikolojik baş etme stratejileri sağladığı, Sullivan ve Strang (2002) okul ortamlarında uygun edebi eserlerle yürütülen bibliyoterapinin bilişsel gelişimi doğrudan artırdığını vurgulamıştır.

Ancak, uluslararası literatürdeki çalışmalar bibliyoterapinin akademik değişkenler üzerinde her zaman güçlü etkiler yaratmadığını veya etkisinin sınırlı kalabileceğini de öne sürmektedir. Bu farklı sonuçların temel nedeni müdahalenin süresi ve yapısında yatmaktadır. Örneğin Pardeck ve Pardeck (1984), katılımcı özelliklerini yeterince analiz edemeyen bibliyoterapi müdahalelerinin başarısız olabileceğini savunmuştur. Benzer şekilde Afolayan (1992), uygun olmayan kitap seçiminin karakterle özdeşleşmeyi engelleyebileceğini ve hatta olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Mevcut çalışmadaki büyük etki büyüklüğü ($d > 0,80$) ve elde edilen başarı müdahalenin basit bir okuma oturumu olarak değil, 10 haftalık boylamsal bir süreç olarak uygulanmasına bağlanabilir. Süreç *Martı Jonathan Livingston* kitabı üzerinden yürütülmüş ve Shrodes'un (1949) dört terapötik aşamasına (özdeşleşme, katarsis, içgörü ve genelleme) göre araştırmacı ve uzmanlar tarafından dikkatle yönlendirilmiştir. Öğrencilerin kendi hayatlarında yaşadıkları akademik baskıları (aile ve sosyal beklentiler) kahramanın sürüden dışlanmasıyla başarıyla ilişkilendirebilmeleri daha önceki bazı çalışmalarda bildirilen "etkisizlik sorunu"nun aşılmasına yardımcı olmuştur.

Kısa süreli müdahalelerde kazanılan beceriler için doğal bir sönme riski olsa da literatür, derin anlamsal farkındalık ve yapılandırılmış okuma müdahalelerinin okuma anlama performansını kalıcı olarak iyileştirebileceğini öne sürmektedir (Dong ve ark., 2021). Dahası mevcut çalışma yüzeysel bir okuma etkinliğinden ziyade Shrodes'un (1949) dört teorik aşaması etrafında yapılandırılmış 10 haftalık boylamsal bir süreci içerdiği için öğrenciler psikolojik baş etme stratejilerini derinlemesine içselleştirebilmişlerdir. Bu uzatılmış psikolojik kuluçka ve yapılandırılmış içselleştirmenin; akademik dayanıklılığın hızlı sönmesini hafifletmesi, geçici bir duygusal rahatlama yerine sürdürülebilir bir bilişsel iskele olarak işlev görmesine yardımcı olması beklenmektedir.

4.4 Çalışmanın Teorik Katkısı

Bu araştırma, eğitim psikolojisi ve dil öğretimi alanlarını entegre ederek literatüre üç boyutlu bir teorik katkı sağlamaktadır. İlk olarak hem ulusal hem de uluslararası literatürde akademik dayanıklılık

kavramı genellikle yoksulluk, parçalanmış aileler ve demografik dezavantajlar gibi faktörlere odaklanan deterministik bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bu çalışma, akademik dayanıklılığın yalnızca sosyo-ekonomik bir kader olmadığını aksine bibliyoterapi gibi yapılandırılmış pedagojik müdahalelerle öğretilen ve geliştirilebilen dinamik bir beceri olduğunu (yani sabit bir özellik değil, değiştirilebilir bir durum olduğunu) göstermektedir. İkinci olarak çalışma, Shrodes (1949) tarafından önerilen klinik bibliyoterapi aşamalarının, okuma anlama gibi bilişsel akademik çıktıları artırmak için normal gelişim gösteren ortaokul ergenleriyle gelişimsel bibliyoterapide de kullanılabileceğini doğrulamaktadır. Bulgularımız bibliyoterapinin sadece bir duygusal rahatlama mekanizması (katarsis) olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin de metinleri derinlemesine anlamalarına, örtük anlamları yorumlamalarına ve edebi karakterlerin problem çözme stratejilerini analiz etmelerine yardımcı olan bilişsel bir iskele işlevi görmektedir. Üçüncü olarak açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanarak çalışma hem nitel hem de nicel olarak öğrencilerin içgörülerini, katartik yansımaları ve çizimlerdeki görsel metaforlar dâhil olmak üzere akademik dayanıklılıktaki sayısal artışın altında yatan psikolojik mekanizmaları haritalandırmaktadır.

4.5 Öneriler

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, araştırmacılar ve uygulamacılar için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır: • Bibliyoterapinin öğrencilerin okuma anlama başarı testi performansını artırdığı saptandığından, Türkçe derslerinde bibliyoterapi uygulamaları daha aktif hale getirilmeli ve öğretmenler bu yöntemi kullanmaya teşvik edilmelidir. • Bibliyoterapinin öğrencilerin akademik dayanıklılığını da olumlu yönde etkilediği görüldüğünden, öğrencilerin dayanıklılığını güçlendirmeyi amaçlayan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde temel bir araç olarak kullanılabilir. • Eğitim ortamlarında bibliyoterapi uygulamalarının etkin yürütülmesini sağlamak için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları ve atölyeler düzenlenebilir. • Bu çalışma Ağrı ilindeki yedinci sınıf öğrencileri ile sınırlı kalmış ve nicel ağırlıklı karma yöntem desenini kullanmıştır. Bulguların genellenebilirliğini artırmak için; yöntemin farklı coğrafi bölgelerde ve sınıf düzeylerinde tekrarlanması, ayrıca saf nitel araştırma desenlerini de içeren uzun vadeli izleme çalışmaları yapılması önerilmektedir.

4.6 Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bulguları yorumlanırken bazı metodolojik sınırlılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. İlk olarak; nispeten küçük örneklem boyutu ($N = 30$; her grupta 15), analizlerin istatistiksel gücünü sınırlar ve bulguların genellenebilirliğini kısıtlar. İkinci olarak; çalışma Türkiye, Ağrı'daki tek bir devlet okulunda yürütülmüştür ve bu durum spesifik sosyo-kültürel bağlam nedeniyle dış geçerliliği azaltabilir. Kabul edilebilir çarpıklık ve basıklık değerlerine dayalı olarak parametrik testler kullanılmış olsa da gelecekteki çalışmaların daha geniş ve çeşitli örneklem içerme ve parametrik analizleri non-parametrik yaklaşımlarla tamamlaması önerilir. Bir diğer önemli sınırlılık, boylamsal izleme verilerinin eksikliğidir. 10 haftalık bibliyoterapi müdahalesi psikolojik etkileşim için yeterli bir süre sağlamış olsa da geciktirilmiş bir son test (örneğin 3 veya 6 aylık takip) yapılmamıştır. Literatürde belirtildiği gibi, bilişsel ve davranışsal müdahalelerin etkileri pekiştirilmezse zamanla azalabilir (sönme etkisi). Bu nedenle, akademik dayanıklılık ve okuma anlamada gözlenen iyileşmelerin uzun vadeli sürdürülebilirliği belirsizliğini korumaktadır.

4.7 Sonuç

Bu çalışmanın bulguları, bibliyoterapi temelli bir okuma programının ortaokul öğrencilerinin hem

okuma anlama becerilerini hem de akademik dayanıklılıklarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, bibliyoterapinin yalnızca ek bir okuma etkinliği olmadığını, bilişsel ve duyuşsal öğrenme süreçlerini bütünleştiren yapılandırılmış bir pedagojik müdahale olduğunu göstermektedir. Bibliyoterapi, öğrencilerin edebî metinlerle daha derin düzeyde etkileşim kurmalarını, kendi deneyimleri üzerinde düşünmelerini ve kişisel anlam inşa etmelerini destekleyerek (Al Darwish, 2015; Ahmadi ve ark., 2024) akademik ve psikolojik gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Bu yönüyle, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen ve kalıcı öğrenme çıktılarının oluşmasına katkıda bulunan bilişsel ve duygusal bir iskele işlevi görmektedir. Sonuç olarak bu çalışma, akademik dayanıklılığın sabit bir özellik değil, uygun eğitsel müdahaleler yoluyla geliştirilebilen dinamik bir kapasite olduğunu ortaya koyarak bibliyoterapi ve akademik dayanıklılık alan yazınına katkı sunmaktadır.

Yapay Zekâ Kullanım Beyanı: Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde üretken yapay zekâ araçlarından dil ve anlatımın iyileştirilmesi, akademik ifadelerin gözden geçirilmesi, metnin düzenlenmesi ve biçimsel editörlük desteği amacıyla yararlanılmıştır. Araştırmanın tasarımı, veri toplama süreci, veri analizi, bulguların yorumlanması ve nihai bilimsel değerlendirmeler tamamen yazarlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yazarlar makalenin tüm içeriğinden ve doğruluğundan sorumludur.

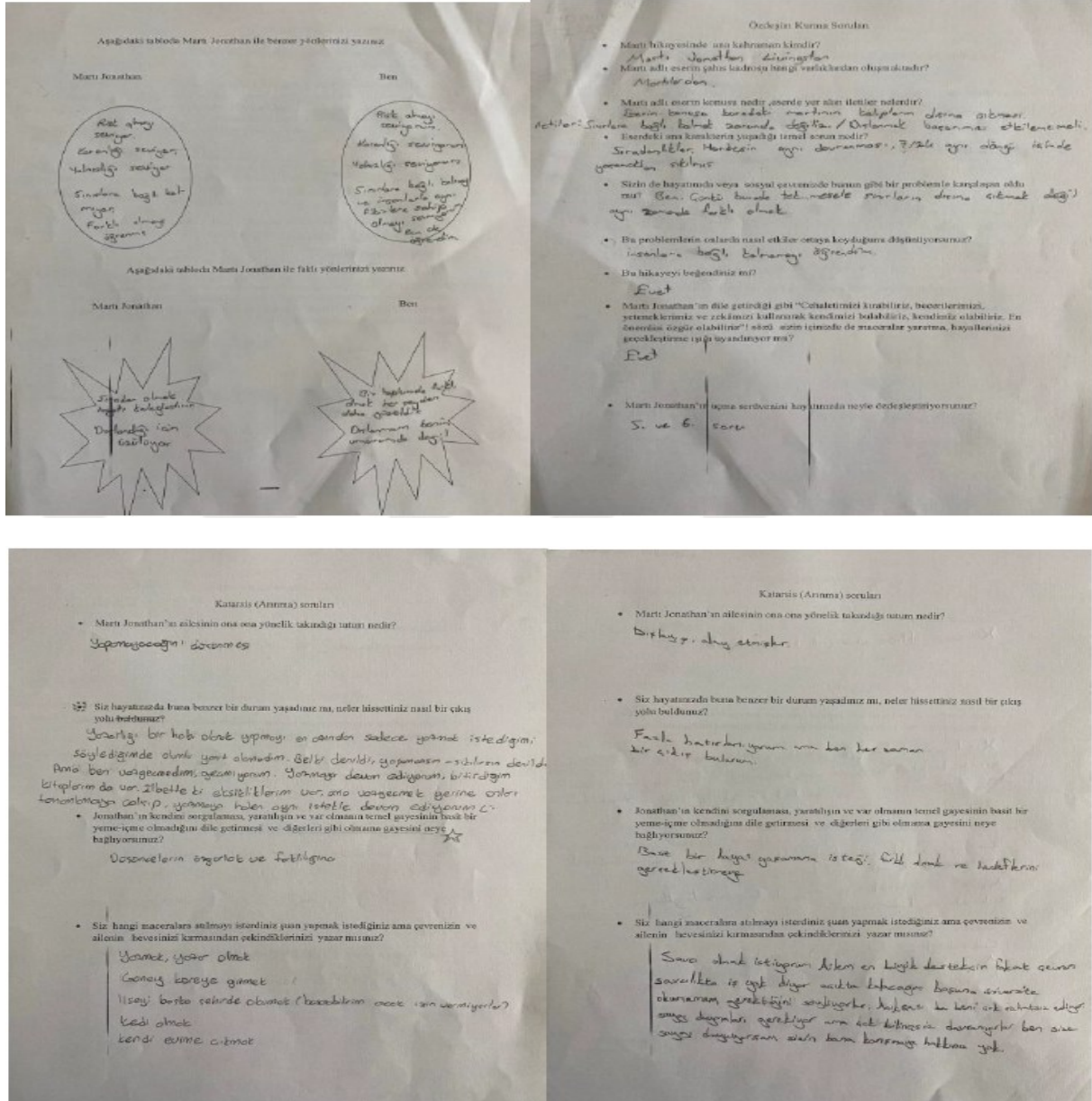
Kaynakça / References

- Al Darwish, S. (2015). Literacy and children's literature: Evidence from actual classroom practice. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 78–83. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i1.591>
- Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons*, 33(2), 137–148.
- Ahmadi, S., Salehi, K., Khoeini, S., Siamian, H., & Noruzi, A. (2024). Building self-esteem in elementary school students: The promising benefits of bibliotherapy. *Informology*, 3(1), 127–142.
- Aydın, B. G. (2017). Explaining the factors associated with the likelihood of academic resilience in science and mathematics literacies in PISA 2012 (Unpublished master's thesis). İhsan Doğramacı Bilkent University.
- Balcı, A. (2013). Okuma ve anlama eğitimi. Pegem Akademi.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F. (1976). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. McGraw-Hill.
- Borman, G. D., & Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *The Elementary School Journal*, 104(3), 177–195. <https://doi.org/10.1086/499750>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- Doğanay, A. (2019). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi.
- Dong, Y., Chow, B. W. Y., Wu, S. X. Y., Zhou, J. D., & Zhao, Y. M. (2021). Enhancing poor readers' reading comprehension ability through word semantic knowledge training. *Reading & Writing Quarterly*, 37(4), 348–364. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1820410>
- Fındık, L. Y., & Kavak, Y. (2013). Türkiye'deki sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin PISA 2009 başarılarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(2), 249–273.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in School and Clinic*, 38(2), 75–82. <https://doi.org/10.1177/10534512020380020201>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2019). How to design and evaluate research in education (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Gizir, C. A., & Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic achievement of students living in poverty. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 191–204.
- Gregory, K. E., & Vessey, J. A. (2004). Bibliotherapy: A strategy to help students with bullying. *The Journal of School Nursing*, 20(3), 127–133. <https://doi.org/10.1177/10598405040200030201>
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563–580.
- İnan, M., & Erkuş, S. (2018). Bibliyoterapi yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumlarına ve genel uyarılmışlık düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 115–132.
- Kapıkıran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, 132(3), 474–484.
- Lewis, K. M., Amatya, K., Coffman, M. F., & Ollendick, T. H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of Anxiety Disorders*, 30, 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.12.004>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199594965.001.0001>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pardeck, J. A., & Pardeck, J. T. (1984). *Young people with problems: A guide to bibliotherapy*. Greenwood Press.
- Pehrsson, D. E., Allen, V. B., Folger, W. A., McMillen, P. S., & Lowe, I. (2007). Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *The Family Journal*, 15(4), 409–414.
- Sadioğlu, Ö. (2019). Öğretmenlerin güdüleyici davranışlarının öğrencilerin akademik yılmazlıkları ve başarıları üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 145–159.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shechtman, Z. (2009). *Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09745-9>
- Shrodes, C. (1949). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical-experimental study*. University of California Press.
- Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom: Using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74–80.
- Şahin, G. (2019). *Bibliyoterapiye dayalı okuma programının benlik algısı ve eleştirel okuma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Uyar, A. (2020). *Bibliyoterapi tekniği ile okul öncesi çocuklarında problem çözme becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yapıcı, M., & Yılmaz, M. (2022). *Terapi olarak okumak: Psikoterapide ve okullarda bibliyoterapi uygulamaları*. Eğiten Kitap.
- Yılmaz, İ. (2025). *Bibliyoterapi temelli okuma programının 7. sınıf öğrencilerinin akademik dayanıklılığı ve okuma anlama becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EK1.

Özdeşim kurma ve katarsis sorularının uygulanmasına ilişkin bazı öğrenci örnekleri;



02. Searching Through the Study of Disability in the Literary Field: A Bibliometric Analysis¹

Özlem YILMAZ DUMAN² & Melisa Merve KESKİN³

APA: Yılmaz Duman, Ö. & Keskin, M. M. (2026). Searching Through the Study of Disability in the Literary Field: A Bibliometric Analysis. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 20-43. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21122398>

Abstract

Disability maintains its position as one of the most significant social issues, which fortunately resulted in the inauguration of a growing multidisciplinary field in the academic arena that would study the concept in all its multi-dimensional aspects. Among these disciplines, literature has been increasingly taking its part too, which has led to a continuously growing body of works. Although it can be observed that the studies on disability in the literary field have increased over time, reviewing the related literature on literary disability studies reveals that research investigating the quantity and development of disability studies in literature is almost non-existent. This lack demonstrates that to examine the progression and emerging trends of disability studies in literature is a necessity since interpreting them as a whole and putting forward a concrete dataset would form a basis for further studies and serve to the development of the field. Thereby, this study aims to contribute to the field by conducting a bibliometric analysis of 398 English-language articles indexed in the Web of Science database's category of literature published between 2000 and 2025 through the employment of both the performance analysis and scientific mapping techniques. The originality of the article lies not only in its mapping of the structure and development of the field with the purpose of offering reliable guidance for future scholars but also in its contribution to the visibility of disability within the literary domain.

Keywords: disability, literature, bibliometric analysis

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 / iThenticate Rate: %5

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 26.03.2026-**Acceptance Date:** 02.07.2026-

Publication Date: 03.07.2026; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21122398>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² (%70) Doktor Öğretim Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Asisstant Professor, Manisa Celal Bayar University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Language and Literature e-posta: ozlemduymaz@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6906-3825> ROR ID: <https://ror.org/053f2w588>

³ (%30) Yüksek Lisans Öğrencisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İngiliz dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı. Master's Student. Manisa Celal Bayar University, Institute of Graduate Studies, Department of English Language and Literature. 244071005@ogr.cbu.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-3885-0819> ROR ID: <https://ror.org/053f2w588>

Edebiyat Alanında Engellilik Çalışmalarının Araştırılması: Bir Bibliyometrik Analiz Çalışması 4

Öz

Engelliliğin en önemli toplumsal sorunlardan biri olma konusundaki pozisyonunu istikrarlı bir şekilde korumakta olması, sevindirici bir şekilde akademik alanda bu kavramı çok boyutlu bir şekilde inceleyecek, giderek büyüyen disiplinler arası bir alanın doğmasına yol açmıştır. Bu disiplinlerin arasında edebiyat da giderek artan bir şekilde yerini almakta ve bu da edebiyat alanında sürekli gelişmekte olan bir engellilik çalışmaları literatürü oluşturmaktadır. Her ne kadar edebiyat alanında engellilik üzerine yapılan çalışmaların zamanla arttığını gözlemlemek mümkün olsa da , ilgili literatürün incelenmesi bu çalışmalarının niceliğini araştırarak ve gelişim şemasını ortaya koyan çalışmaların neredeyse hiç var olmadığını göstermektedir. Literatürdeki bu boşluk, edebiyatta engellilik çalışmalarının gelişimini ve ortaya çıkan eğilimleri incelemenin bir gereklilik teşkil ettiğini göstermektedir; zira bu çalışmaları bir bütün olarak yorumlamak ve somut bir veri seti ortaya koymak, ileriki çalışmalar için bir temel oluşturacak ve bu alanın gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle bu çalışma, Web of Science veri tabanının edebiyat kategorisinde yer alan ve 2000 ile 2025 yılları arasında yayınlanmış 398 İngilizce makale üzerinde hem performans analizi hem de bilimsel haritalama tekniklerini kullanma yoluyla bibliyometrik bir analiz gerçekleştirilerek alana katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu makalenin özgünlüğü, yalnızca gelecekteki araştırmacılara güvenilir bir rehberlik sunmak amacıyla alanın yapısını ve gelişimini haritalandırmasında değil, aynı zamanda edebiyat alanında engellilik konusunun görünürlüğüne yaptığı katkıda da yatmaktadır.

Anahtar kelimeler: engellilik, edebiyat, bibliyometrik analiz

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 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 /iThenticate Oran: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 26.03.2026-**Kabul Tarihi:** 02.07.2026-**Yayın Tarihi:** 03.07.2026; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21122398>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

1. Introduction

In the twenty-first century, in which disability maintains its position as one of the most significant social problems with all its multi-dimensional aspects, disability studies have fortunately begun to constitute a growing multidisciplinary field including areas such as medicine and healthcare, social sciences and humanities, cultural studies, and philosophy, thus, finding its place through the literary field too. As perceptions of disabled individuals and scholarly approaches to disability have changed over time, literary representations of disability have changed accordingly, and literary critics started to place a greater emphasis on the subject. Therefore, representations of disability began to be examined more frequently in the literary field. Nevertheless, it can be stated that the intellectual development of the field has not been systematically analysed clearly in terms of the disability studies. Hence, a broad review on the related literature reveals that research investigating the quantity and development of the disability studies in the field of literature are almost non-existent. The bibliometric analysis method, which is used to map critical studies, influential authors, and research gaps with the purpose of understanding the field's scholarly landscape, serves to this purpose (Kumar, 2025, p. 45). Hence, the aim of this study is to conduct a bibliometric analysis of disability studies in the literary field published between 2000 and 2025 using both the performance analysis and the scientific mapping techniques with the purpose of identifying the thematic structure, significant contributors, the most productive authors, the journal impact, the most influential countries, and underexplored areas so as to put forward a reliable dataset which would both demonstrate the contemporary tendencies and signal the gaps identified in the literature review so as to form a basis for further studies.

Bibliometric analysis is “a quantitative research method” which is used to analyse citation networks, authorship collaborations, research trends, and potential gaps within a field and which was originated by Paul Otlet in the early 1900s as well as being conceptualized by Alan Pritchard in 1969 (Kumar, 2025, p. 46). Pritchard introduced the concept of bibliometrics as “the application of mathematics and statistical methods to books and other media of communication” (1969, p. 349). The bibliometric analysis method enables the scrutiny of relationships among researchers, authors, institutions, and citation networks, thus, helping researchers situate their scholarly “impact” in their fields of interest (Donthu et al., 2021, p. 285; Kumar, 2025, pp. 45-46). While “databases such as Scopus, Web of Science, and Google Scholar” made bibliographic data more available in the twenty first century, software tools such as VOSviewer and CiteSpace also allowed researchers to create scientific maps that can visualise “relationships” between the authors, countries, affiliations, and key concepts through density, temporal, and network link maps (Kumar, 2025, p. 46). Also, performance analysis enabled researchers to identify the “contributions” of various research actors such as “authors, institutions, countries, and journals in the field” (Donthu et al., 2021, p. 287). Hence, Donthu et al. divide bibliometric analysis techniques into two main categories, which are the “performance analysis” and “science mapping” techniques (2021, p. 287). This research study employs both techniques to attain a detailed and comprehensive data set regarding the study of the concept of disability in the literary field. In this way, it is aimed to provide a systematic map of the evolution of the field, the most current studies and trends, and insufficiently studied topics within the field in the 21st century, which would result in the realization of further studies, develop the trends in the field or fill the existing research gaps in the literature.

Through the analysis of academic maps, researchers can track the expansion of a field and identify the emerging research topics, as well as following the relationships and collaboration patterns among research entities. In this way, they can produce new studies by detecting potential research areas. Also, these maps demonstrate how a field changes over time, highlighting the central and peripheral

disciplines. In addition, scholars can explore the impact and output of authors, journals, and influence of academic studies through performance analysis (Çelik, 2023, p. 470). Thus, researchers can construct more effective, transparent, and innovative studies in their further projects. Despite all these advantages it grants, reviewing the related literature on disability reveals that bibliometric analyses conducted on the study of the concept of disability in the literary field remain very limited and almost non-existent, although it can clearly be observed that literary studies focusing on disability have increased over time. Because of this lack in assessing the quantity of these studies in this increasingly popular field, this study primarily aims to contribute to the related literature by conducting a bibliometric analysis on disability studies in literature through a detailed scrutiny of literary articles dealing with the theme of disability so as to provide a reliable guidance for researchers aiming to conduct studies in the field.

2. The concept of disability and the development of disability studies

Although the concept of disability may have a broad variety of definitions, the word basically refers to physical, mental, or social impairments that restrict one's daily life, capacity, and functioning (Vijayan, 2021, p. 15). According to the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), the concept covers "impairments" and "limitations" in "activity" and "participation" (World Health Organization, 2002, p.2). These impairments can include prolonged physiological, cognitive, "intellectual", and "sensory" difficulties which restrict a person's ability to participate in the societal structure in "equal" conditions with the others (Kashikar, 2021, p. 139). Therefore, disability cannot be evaluated only as a bodily condition, it also has a broad impact on social, cultural, and historical dynamics (Vijayan, 2021, p. 15). Whether the connotations about disability are positive or negative may depend on a society's structure, collective behaviours, historical and cultural background, and individual experiences may differ accordingly. If we look at history, it can be observed that literature has been reflecting these diverse experiences of disabled people. Therefore, the potential of literature in drawing attention to the issue of disability and the problems that disabled individuals face should not be undervalued and the fact that literature can replace negative perceptions of disability with positive ones should be kept in mind. Accordingly, it is of vital significance to develop the literature on disability studies in the literary field, and this study serves to the realization of this purpose.

It can be observed that in ancient times, disability was interpreted to be a consequence of divine disfavour and was considered as a notion beyond human control. For example, in ancient Greece and Rome, newborns with disabilities were usually abandoned, and they were believed to be "returned to the gods" (Johnson, 2011, p. 2; Penrose, 2015, pp. 503–510). Accordingly, in ancient texts, disability carried different symbolic meanings. For instance, Hephaistos, a physically disabled "Greek god of fire and metallurgy" (Dolmage, 2006, p. 120), demonstrates that disability and ability coexist through his intellectual skills and "craftsmanship" (Dolmage, 2006, p. 122). However, he is marginalized despite being a divine figure. In mythological narratives, his disability is often associated with his parents and divine intervention, reflecting the role of fate (Garland, 1995, p. 29). Similarly, "Philoctetes" is abandoned on an island by his friends because of his wound, symbolizing social isolation based on bodily difference (Garland, 1995, p. 29). Additionally, in *Oedipus Rex*, the blind oracle "Teiresias" is accused of lying; however, he is the only character who perceives the truth, representing wisdom despite his physical blindness (Garland, 1995, p. 29). This negative reflection of disability and the belief that it was solely a consequence of divine intervention maintained its presence in literary texts until the appearance of monotheistic religions.

With the spread of monotheistic belief systems "the religious model of disability", as defined by Edward

Wheatley, became dominant in explaining perceptions of disability (2010, p. 9). This model linked disability not only to divine intervention but also associated it with the individual. In this religious model, disability was interpreted as a divine punishment which came along as the result of a sin in Jewish tradition, while it was perceived as “an opportunity for charity” in Christianity (Johnson, 2011, pp. 2-3; Sati, 2024, p. 2). In medieval times, based on theological notions, disability was equated with monstrosity (Scarborough, 2015, p. 37) and was often considered to be the result of one’s moral failing (Metzler, 2006, p. 8). The body was believed to reflect God; thus, “deformity” in the body was regarded as a distortion of the divine order. (Scarborough, 2015, p. 37). All these interpretations demonstrated that disability was perceived as a flaw within a divinely constructed framework. It was a phenomenon shaped by religious, sociological, and cultural factors, which resulted in the discrimination and marginalization of individuals with disabilities over time.

The moral and religious models in ancient and medieval times changed into “the medical model” with the turn of the eighteenth century (Johnson, 2011, p. 3). Darwin’s notion of “evolution” led to a medical approach towards disability (Reddy, 2011, p. 287). Introduced by the “psychiatrist Dr. Szasz”, the medical model was used to criticize psychiatric approaches that “pathologized human behaviours” as illnesses (Zaks, 2024, p. 3235). According to this approach, people with disabilities were regarded as responsible for their incapacity and they negatively influenced every aspect of society. In this model, “medical care, therapy, and treatments almost exclusively aimed at normalizing the bodies and brains of disabled people” (Zaks, 2024, p. 3241). Until the 1960s, academic studies tended to medicalize disabled people by considering disability as an “abnormality” that necessitated fixation (Sati, 2024, p. 2; Dubourg et al., 2025, p. 152). The model considered that an individual’s disability led to limitations in his/her social participation (Linker, 2013, p. 519).

The social model of disability appeared after the medical model (Oliver & Sapey, 1999, pp. 1024-1025) which argued that disability was a consequence of social “barriers” that restricted and discriminated disabled people. Arising from the intellectual and political discourse of “the Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)” (Shakespeare, 2004, p. 9), it was suggested that disability was a “social” issue that should be resolved through the collective efforts of society (Sati, 2024, p. 3; Oliver & Sapey, 1999, p. xii). According to this model, disability was seen as a notion produced by social “injustice”, and these injustices could be reduced through systemic transformation (Lawson & Beckett, 2021, p. 349). Even though this approach enabled “public buildings”, “media” representations, and transportations to become “more accessible” for disabled individuals by developing social “consciousness” (Oliver, 2013, pp. 1024-1025), it was criticised for ignoring “cultural” aspects and “individual” experiences (Ellis, 2016, p. 3) and there have been claims for the re-evaluation of “the social model” since then (Waldschmidt, 2017, p. 21), which led to the emergence of “the cultural model” (Shakespeare, 1994, p. 284).

Developed by “Mitchell and Snyder”, “the cultural model” was initially influenced by the “feminist” studies and was based on the analysis of “media representation[s]” of women (Shakespeare, 1994, p. 284). It argued that disability should be evaluated through both social and biological perspectives (Snyder & Mitchell, 2006, p. 7), transcending the limitations of the social and medical models. This model has been regarded as being more comprehensive than “the social model” since its emergence, because it emphasized the representation and the agency of disabled individuals (Snyder & Mitchell, 2006, p. 10). The cultural model placed disability at the centre of culture and society and interpreted it as a notion shaped by the “power” relations and “hegemonic discourses” (Waldschmidt, 2017, pp. 24–25). In this regard, disability was not regarded as a problem now but rather as a field of production and

“cultural” interpretation (Ellis, 2016, p. 5). All these models which appeared regarding disability had right and wrong aspects and therefore they needed to be analysed from diverse perspectives, which required an interdisciplinary approach. Hence, in contemporary disability studies, policies including the “UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities” have made disability a central and global topic (Goodley et al., 2017, p. 81). With the emergence of critical disability studies, previous models and approaches have been criticized for analysing disability in ways that “individualize[d], pathologize[d], medicalize[d], psychologize[d], essentialize[d] and depoliticize[d] the phenomenon” (Goodley et al., 2019, pp. 973–974). Therefore, all the previous approaches were considered to be insufficient in explaining the framework of disability on their own. Disability was a notion which needed to be studied across diverse fields such as psychology, feminism, queer studies and postcolonial studies, leading to an intersectional approach (Goodley et al., 2017, pp. 81–82). Through the intersectional framework, disability has recently been evaluated as a fluid and multidimensional concept, not limited to social or biological dimensions. Fortunately, disability is now generally understood as a holistic concept that considers disabled individuals in every aspect and that does not reduce them to a single identity or category. Therefore, in contemporary critical disability studies, interdisciplinary studies step ahead and disability is handled in a broad perspective ranging from medical sciences to engineering or from humanities to social sciences including literature.

Methodology

The method which was used in this article is the bibliometric analysis method. As mentioned before, bibliometric analysis is divided into two main categories by Donthu et al. which are the “performance analysis” and “science mapping” techniques (2021, pp. 287). Performance analysis investigates the “impact” and “productivity” of research elements (Donthu et al., 2021, pp. 287-288). Through performance analysis, researchers can identify the influence of “authors”, publications, “countries”, and affiliations by examining quantitative metrics of academic contributions and visibility (Donthu et al., 2021, p. 288). The second technique, science mapping, explores the “relationships” among research components through various mapping techniques like “citation analysis, co-citation analysis, bibliographic coupling, co-word analysis, and co-authorship analysis” (Donthu et al., 2021, p. 288). The first research component which would be explored by means of scientific mapping technique is the “citation analysis”, which examines the relationship among publications when one references another, showing intellectual connections (Smith, 1981, p. 84). This technique reveals the most prominent authors and the key studies that shape literary disability studies, illustrating how knowledge is distributed across the discipline. The second research component is the “co-citation analysis”, which looks for occasions in which two publications are cited together in a third publication, suggesting that these two publications are thematically related (Small, 1973, p. 265; Donthu et al., 2021, p. 288). This method allows the identification of the most prominent authors and studies, analysing their thematic similarities within disability studies in the field of literature. Similarly, the third research component, “bibliographic coupling” is based on the idea that studies “sharing common references” are similar in content (Donthu et al., 2021, p. 288). In this research, this technique was used to reveal which authors and studies had similar approaches in disability. The fourth research component “co-word analysis” investigates the terms used in a study’s “content”, focusing generally on “author keywords” (Donthu et al., 2021, p.289). Through co-word analysis, key topics and research gaps on disability in the literary field are identified, analysing the development of the field. Finally, the last research component of the scientific mapping technique, “co-authorship analysis” analyses academic “collaborations” among authors, organizations, and countries (Donthu et al., 2021, p. 290). In disability studies in the literary field, co-authorship analysis reveals how academic collaborations are formed, what shared

methodologies are applied, and which organizations, authors and countries contribute collaborative studies. Scientific mapping technique provides a visualisation of academic links while carrying out a bibliometric analysis. In this study, by means of the simultaneous use of the performance analysis and scientific mapping techniques, it was aimed to realise what Kara et al. emphasised about the bibliometric analysis method, which was its ability to enable the interpretation of “large datasets” and to provide comprehensive knowledge in a scientific subject (2024, p. 115).

3.1 Data collection

In this study, several research questions were aimed to be answered with the purpose of analysing articles written in English language on disability in the field of literature between 2000 and 2025, through the bibliographic analysis method. These research questions include:

1. How does citation analysis contribute to the understanding of the intellectual connections in the field?
2. How does co-citation analysis reveal the thematic relationship of disability studies in the field of literature?
3. How are the studies conducted in the field connected through shared references in bibliographic coupling analysis?
4. What are the key terms are identified through co-word analysis in literary disability studies?
5. What collaborative patterns exist among authors, organizations, and countries in co-authorship analysis?

In this context, the productivity and impact of key research actors were evaluated through performance analysis and scientific mapping techniques, such as “citation analysis, co-citation analysis, bibliographic coupling, co-word analysis, and co-authorship analysis” (Donthu et al., 2021, p. 288) were applied. Thus, recent studies, unexplored areas, prominent authors and institutions, and their influences on disability research in literature were analysed. Through a quantitative analysis, a systematic mapping of the research domain was achieved.

In terms of the research database, the Web of Science was preferred to be used, as it provides access to over “34,000” journals, more than “278 million” detailed metadata records, over “3.3 billion” citation links, and a research archive dating back to “1864” (Web of Science, 2026). It connects research across “254” subject categories and is trusted by “10,000” organizations worldwide (Web of Science, 2026). Data collection for this research was executed on 01.03. 2026 from the Web of Science database. In the Web of Science database, the word “disability” was searched as a keyword in the “title”, “abstract”, and “author keywords”, producing 307,494 records. Then, the category of “literature” was selected in the Web of Science categories, and the number of records decreased to 704. The time span was defined as the twenty-first century to observe the contemporary developments in the field, so publication years were limited to 2000–2025, reducing the dataset to 688 records. The document type was filtered as “article,” leaving 514 records. Finally, the language was restricted to English, resulting in 492 records. After eliminating the articles that were not related to the field of literature although they appeared in the literature category research, the dataset was reduced to 398 articles. The data were uploaded into the VOSviewer (version 1. 6. 20.) program to visualize the scientific development of publications. The interpretation of the results was based on these visualizations including co-authorship, citation, co-

citation, bibliographic coupling, and co-occurrence of keywords analyses. Full counting was used as counting method across all articles. The minimum number of documents was limited to 1 document, and maximum number was chosen to be 25. This limitation was applied to authors, organizations, documents, or countries. Items in networks which were not connected to each other were also selected. In all visualisations, association strength normalization was preferred, to assure methodological standardization.

3.2 The Scope of the Study and Elimination Stage

The study's scope was decided to be limited to data retrieved from the Web of Science database. The data was determined to include only the "articles" written on disability which were written in English language in the category of literature and published between 2000 and 2025. Publications outside articles, and articles in other languages were eliminated from the analysis to assure scientific quality and relevance. In addition, since the time span was decided to be limited to the twenty-first century, articles published before 2000 or after 2025 were also eliminated. In this study, the criteria for including and eliminating studies were pre-defined with the purpose of assuring the reliability, stability, and accuracy of the research. First and most importantly, only the "Web of Science" database was decided to be used to prevent a probable irregularity in the dataset. Next, the keyword "disability," which constitutes the focal point of this research, was determined to be searched in the category of literature within the "title", "abstract", and "author keywords", since these categories referred to the fact that articles handled the search word "disability" by giving it a central importance. The category "all fields" was preferred not to be chosen, since "disability" is a multidisciplinary research area, and other categories would bring up results in as sociology, psychology, education, health, and other categories, thus, extending the boundaries of this research.

Publication years were decided to be limited to studies published between 2000 and 2025, as a broader time frame would be too broad to deal with in a single article and a contemporary research was aimed at, which would assess the quantity of the disability studies in the literary field in the 21st century and demonstrate contemporary tendencies. The year 2026 was excluded from the analysis, as ongoing publications could have affected the accuracy of the data. As mentioned, only the articles were included in the research, and studies such as books, theses, and conference texts were removed from the database, as articles were believed to be more countable in scientific terms since they were subjected to a review process by experts in the field before publication and since including the other sources would be too broad to deal with in a single bibliometric analysis article. Moreover, these articles were selected to be written in the English language which contributed to the standardization of the study in the primary international academic language.

In the elimination process, some of the results were omitted from the research. The reasons for elimination included not being published before 2000 and in 2025, being written in non-English languages, and being written in other fields than literature. During the elimination process, the results in Web of Science were ordered from the newest to the oldest. Then, the results were analysed manually by Author 2, researching for authors, examining titles, keywords, and abstracts of sources, and the irrelevant publications were eliminated from the analysis, to access more transparent, relevant, and reliable data. After reading abstracts, keywords, and titles of the studies obtained from Web of Science, duplicated studies, the studies irrelevant to the disability studies, and the articles outside the literary field were eliminated.

4. Findings

In this study, the dataset was obtained from the Web of Science database by searching the keyword “disability” in the title, abstract, and author keywords of articles. A total of 307,494 results were identified and when the research was limited to the category of literature, 704 studies were attained. The publication years were defined as 2000–2025, which reduced the number to 688 academic studies. Limiting the document type to articles decreased the results to 514. Finally, the language was restricted to English, and 492 results were examined during the elimination process. After manual screening, 398 English-language articles published between 2000 and 2025 on disability in literature were included in the bibliometric analysis. The final dataset was first analysed using performance analysis and then visualized in the VOSviewer program to create scientific maps and to conduct citation, co-citation, keyword co-occurrence, and bibliographic coupling analyses.

4.1 Publication and citation trends

According to the dataset retrieved from Web of Science, the annual distribution of 398 English articles published between 2000 and 2025 within the keyword “disability” in the literature field is shown in Figure 1. The results show that the highest number of publications in the field was reached in 2025 with 44 articles, while the fewest studies were published between 2000 and 2002 with no publications. Number of studies were found to be gradually evolving between 2000 and 2025. Also, in 2005, there was a rapid increase in the number of publications, rising from 7 to 18. The rapid increase in this year suggests that political developments such as the emergence of 2005 Disability Policies in France (Calvez 2010) may have influenced the growing academic interest in disability studies within literary research. Furthermore, the citation counts, as demonstrated in Fig. 1, revealed that the highest number of citations was in 2025 with 189 citations, while the lowest number was between 2000 and 2004 with 0 citations. The absence of citations between 2000 and 2004 suggests that disability had not yet become an established and visible academic field within literary studies during those years. The highest citation count in 2025 indicates that scholarly interest in disability studies may demonstrate an increase in the future too, suggesting the growing importance of this field within literary research. Through this analysis, citation and publication trends that were examined revealed an ongoing attention in the field of disability in literature. Analysing the periodic evolution of the field primarily targeted helping researchers to identify their research priorities in future studies. Also, it was hoped that depicting this rising interest in the concept of disability would lead institutions and governments in regulating their policies regarding the issue.

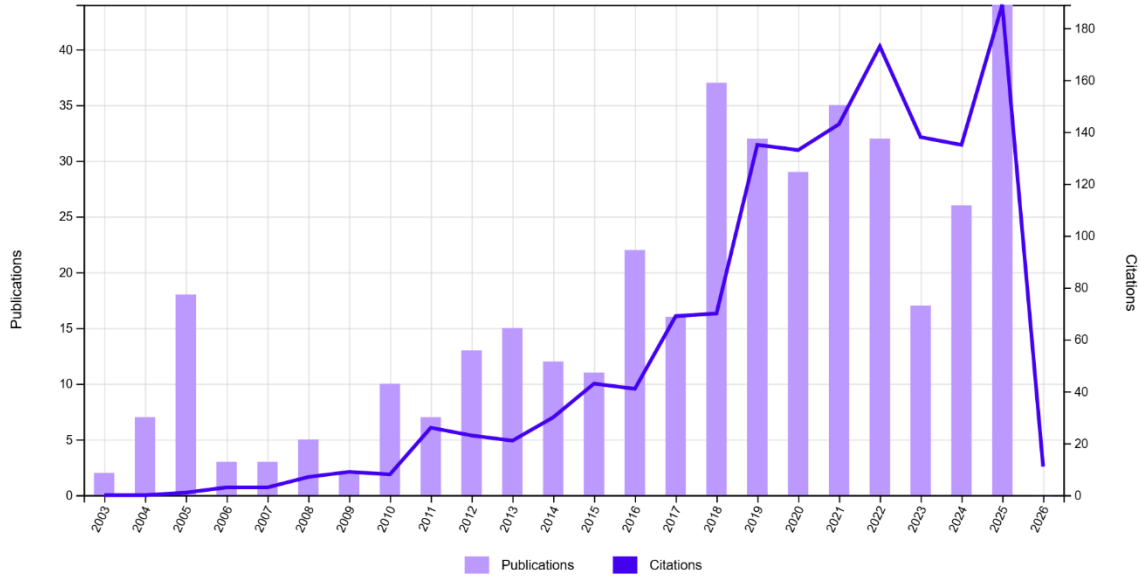


Fig 1. Citation and publication counts (Source: Web of Science citation report, March 2026)

4.2 Citation analysis through performance analysis

In Table 1, the most cited 10 authors and their works are given with the purpose of evaluating their academic contributions to the literature of disability studies in the field of literature. In the scope of the analysis, the most cited author was found to be Rosemarie Garland-Thomson whose study “Disability and Representation” (2005) had 64 citations, and her “Shape Structures Story: Fresh and Feisty Stories about Disability” (2007) had 53 citations, which made her the most cited author since she had 117 citations in total. Garland-Thomson appeared twice among the most cited publications, which showed the author’s importance and influence in literary disability studies. Other most cited authors and their publications cited were found to be Mitchell Berube’s “Disability and Narrative” (2005) with 81 citations, Nikolajeva’s “Recent Trends in Children’s Literature Research: Return to the Body” (2016) with 50 citations, R. J. Savarese and Lisa Zunshine’s “The Critic as Neurocosmopolite; Or, What Cognitive Approaches to Literature Can Learn from Disability Studies: Lisa Zunshine in Conversation with Ralph James Savarese” (2014) with 32 citations, Johnson’s “The Skeleton on the Couch: The Eagleton Affair, Rhetorical Disability, and the Stigma of Mental Illness” (2010) with 31 citations, Couser’s “Disability, Life Narrative, and Representation” (2005) with 26 citations, Kafer and Kim’s “Disability and the Edges of Intersectionality” (2018) with 25 citations, Curwood’s “Redefining Normal: A Critical Analysis of (Dis)ability in Young Adult Literature” (2013) with 25 citations, and Weil’s “Killing Them Softly: Animal Death, Linguistic Disability, and the Struggle for Ethics” (2006) with 21 citations. Another important finding in this analysis was that most of the highly cited articles were published between 2005 and 2018, indicating the productivity of this period and the increasing interest in disability in the field of literature. The citation numbers of these publications per year were found to be as follows:

Article, Journal/Book, Publication Year	Author(s)	<2022	2022	2023	2024	2025	Average Per Year	Total
Disability and narrative, <i>PMLA-Publications of the modern language association of America</i> , 2005	Bérubé, M.	57	9	3	8	4	3,68	81
Disability and representation, <i>PMLA-Publications of the modern language association of America</i> , 2005	Garland-Thomson, R.	39	6	4	8	7	2,91	64
Shape structures story: Fresh and feisty stories about disability, <i>Narrative</i> , 2007	Garland-Thomson, R.	44	3	2	1	3	2,65	53
Recent trends in children's literature research: Return to the body, <i>International research in children's literature</i> , 2016	Nikolajeva, M.	23	10	7	3	7	4,55	50
The Critic as Neurocosmopolite; Or, What Cognitive Approaches to Literature Can Learn from Disability Studies: Lisa Zunshine in Conversation with Ralph James Savarese, <i>Narrative</i> , 2014	Savarese, R.J.; Zunshine, L.	17	6	4	3	2	2,46	32
The skeleton on the couch: The Eagleton affair, rhetorical disability, and the stigma of mental illness, <i>Rhetoric society quarterly</i> , 2010	Johnson, J.	22	1	2	3	3	1,82	31
Disability, life narrative, and representation, <i>PMLA-Publications of the modern language association of America</i> , 2005	Couser, G.T.	10	5	4	4	3	1,18	26
Disability and the edges of intersectionality, <i>Cambridge companion to literature and disability</i> , 2018	Kafer, A.; Kim, E.	8	4	5	3	5	2,78	25
Redefining normal: A critical analysis of (dis)ability in young adult literature, <i>Children's literature in education</i> , 2013	Curwood, J. S.	14	3	2	3	3	1,79	25
Killing them softly: Animal death, linguistic disability, and the struggle for ethics, <i>Configurations</i> , 2006	Weil, K.	17	0	2	1	0	1	21

Table 1 Annual Citation Counts of the Most Cited Publications (Source: Web of Science, March 2026)⁵

This citation analysis revealed the most influential works, shaping the field of disability in literature. According to the analysis, the most cited studies on disability was observed to be focusing on the topics

⁵ This table is adapted from Asiye Ayben Çelik's article "A Systematic Look at the Concept of Consumer Vulnerability" (Tüketici Kırılganlığı Kavramına Sistemik Bir Bakış) (2023).

such as disability and narrative, disability representation, life narrative, intersectionality, and cognitive approaches to literature. In 2005, articles concentrated on narrative and representations while studies between 2013-2018 examined children's literature and intersectionality, indicating the evolution of disability studies into a more interdisciplinary and diverse state. Also, these findings demonstrated that the academic studies on disability in the literary field shifted from fundamental topics to more socially engaged and broader subjects.

Table 2 given below shows the most productive authors between 2000 and 2025 based on their publication numbers. The analysis results showed that Alice Hall, Christopher Krentz, and Abbye E. Meyer were found to be the most productive authors, each with five publications. Other important contributors to the field included David Houston Wood, Ria Cheyne, Julie Avril Minich, and Sami Schalk, all of whom had three publications. Moreover, authors, such as Shahd Alshammari, Miriam Fernandez Santiago, and Allison P. Hobgood, each with two publications, were found to be the other significant authors in the field. Analysing productivity of authors revealed the distribution of knowledge among scholars, examining the key figures in disability in literature. Although a small group of authors were depicted to be playing a leading role in the field, the results reflected the diversity of authors, showing that academic contributions were not limited to one dominant author and rather shaped by multiple authors.

Author Name	Total Number of Studies	Number of Citations	Citations per article	H-Index
Alice Hall	5	3	0,6	2
Christopher Krentz	5	12	12,4	3
Abbye E. Meyer	5	0	0	1
David Houston Wood	3	20	6,6	4
Ria Cheyne	3	9	3	3
Julie Avril Minich	3	15	5	5
Sami Schalk	3	15	5	7
Shahd Alshammari	2	9	4,5	3
Miriam Fernandez Santiago	2	1	0,5	3
Allison P. Hobgood	2	23	11,5	4
Rogers Kathleen Beres	2	6	3	6
Savarese Ralph James	2	32	16	5
Leni Van Goidsenhoven	2	17	8,5	6
Joanne Woiak	2	1	0,5	3
Rosalia Baena	2	6	3	4
Clare Barker	2	20	10	12
Fu-Jen Chen	2	2	1	4
G. Thomas Couser	2	13	6,5	8
Michael Davidson	2	12	6	9
Jay Dolmage	2	15	7,5	6
Alice Equestri	2	0	0	1
Iwona Filipczak	2	2	1	1

D. Christopher Gabbard	2	15	7,5	4
Anna Hinton	2	11	5,5	14
Petra Kuppers	2	5	2,5	7
Susannah B. Mintz	2	5	2,5	3
Stuart Murray	2	7	3,5	7
Maria Nikolajeva	2	50	25	14
Yoshiko Okuyama	2	0	0	4
Cynthia Richards	2	3	1,5	9
Shannon Walters	2	3	1,5	6

Table 2 Author Productivity (Source: Web of Science, March 2026)⁶

In Table 3, the most influential authors are listed according to their citation counts. Rosemarie Garland-Thomson was found to be the most cited author with 117 citations, who was followed by Michael Bérubé with 81 citations. In addition to the mentioned authors, several other authors were observed to be contributing to the field with high citation counts. Maria Nikolajeva had 50 citations, Ralph James Savarese 32 citations, Lisa Zunshine 32 citations, Jenell Johnson 31 citations, G.T. Couser 26 citations, Alison Kafer 25 citations, Eunjung Kim 25 citations, and Jen Scott Curwood 25 citations. Through the examination of citation counts, this analysis highlighted these authors' academic impacts within the field of literary disability studies. The distribution of citations demonstrated that a core group of authors led and shaped the intellectual structure of the field. Rosemarie Garland-Thomson's dominance in the table shows the author's central role, thus, contributing to the development of the field.

Most Influential Authors	Total Publications	Total Citations	Average Citations	H-Index
Rosemarie Garland-Thomson	2	117	58,5	18
Michael Bérubé	1	81	81	7
Maria Nikolajeva	2	50	25	14
Ralph James Savarese	2	32	16	5
Lisa Zunshine	1	32	32	11
Jenell Johnson	1	31	31	5
G.T. Couser	1	26	26	8
Alison Kafer	1	25	25	6
Eunjung Kim	1	25	25	1
Jen Scott Curwood	1	25	25	15

Table 3 The most influential authors (Source: Web of Science, March 2026)⁷

In Table 4, journal impact was analysed according to journals' total publications, citations, and impact factor. First introduced in *Science* in 1955 by Eugene Garfield, "impact factor" is an indicator which is used to measure the impact of scientific journals. However, this indicator is not sufficient on its own to analyse a journal's impact, citation counts should also be analysed (Garfield, 2006, pp. 90-93). In this

⁶ This table is adapted from Asiye Ayben Çelik's article "A Systematic Look at the Concept of Consumer Vulnerability" (Tüketici Kırılabilirliği Kavramına Sistematik Bir Bakış) (2023).

⁷ This table is adapted from Asiye Ayben Çelik's article "A Systematic Look at the Concept of Consumer Vulnerability" (Tüketici Kırılabilirliği Kavramına Sistematik Bir Bakış) (2023).

regard, the journal *Publications of the Modern Language Association of America (PMLA)* appeared as the most influential journal in disability studies in the field of literature, based on 294 citations and 0,6 journal impact factor, followed by *Prose Studies-History Theory Criticism* with 84 citations and 0,1 journal impact factor. This analysis revealed that the most influential journals were literary and humanities journals. In addition, the dominance of a few journals reflected the centralization of publications that contributed to the establishment of the field.

Name of the Journal	Total Number of Publications	Citation Counts	Average citation per article	Journal Impact Factor ⁸
Prose Studies- History Theory Criticism	16	84	5,2	0,1
Textual Practise	16	62	3,8	0,4
PMLA- Publications of the Modern Language Association of America	15	294	19,6	0,6
Journal of Modern Literature	11	30	2,7	0,1
Critique: Studies in Contemporary Fiction	11	15	1,3	0,3
Literature and Medicine	10	34	3,4	0,1
Literature Compass	9	42	4,6	0,2
Life Writing	9	29	3,2	0,5
The Explicator	8	3	0,3	0,1
CLA Journal College Language Association	6	26	4,3	0,3

Table 4 Journal Impact (Source: Web of Science, March 2026)⁹

4. 3 Scientific mapping analyses

4. 3. 1. Citation of authors' network

According to the citation of authors network visualisation in Figure 2, Leni Van Goidsenhoven was found to be the central author who connected different authors. The cluster on the left, including scholars such as Ralph James Savarese, Lisa Zunshine, Valerie O'Brien, and Jeanne Verwee, exhibited the shared thematic and methodological patterns. Bridget M. Bartlett, Bradley Irish, and Mita Banerjee, linking in the cluster on the right, shared common approaches in literature. The citation of authors map demonstrated which scholars were connected in terms of their intellectual relationship and citation practices and which scholars had a central role in the field. This analysis revealed that disability research in the literary field had an established but fragmented structure, connected through key authors. This exhibited the fact that the field embodied diverse approaches, connecting different fields with an interdisciplinary structure.

⁸ "Impact factor", which demonstrates the influence of journals, was first developed by Eugene Garfield (Garfield, 2006, pp. 90-93).

⁹ This table is adapted from Asiye Ayben Çelik's article "A Systematic Look at the Concept of Consumer Vulnerability" (Tüketici Kırılabilirliği Kavramına Sistemik Bir Bakış) (2023).



Fig. 2 Citation of authors network visualisation (The map was created in VOSviewer based on data retrieved from the Web of Science database in March 2026.)

4.3. 2 Co-citation analysis

Fig. 3 demonstrates the co-citation of cited authors among 7,899 authors. In the analysis, Rosemarie Garland-Thomson was depicted to be the most frequently co-cited author with 995 total link strength, exhibiting her prominence within the discipline. Other significant authors leading the field were Lennard J. Davis, Tobin Siebers, David Mitchell, Robert Chapman, Robert McRuer, G. Thomas Couser, Alison Kafer, and Michael Bérubé. This analysis revealed a strong interconnected structure among key scholars, indicating a shared intellectual development in the field.

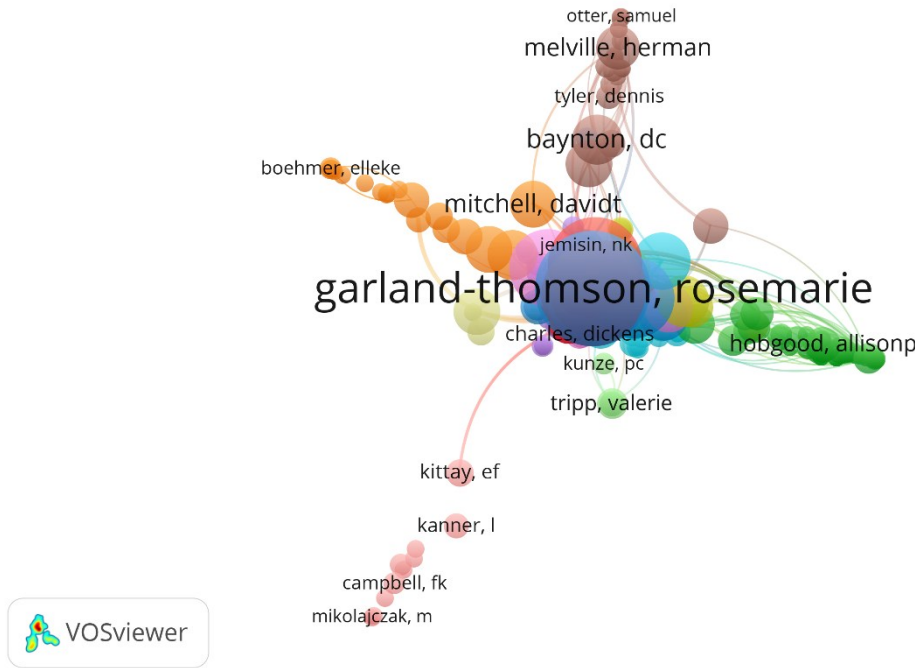


Fig. 3 Co-citation of cited authors network (The map was created in VOSviewer based on data retrieved from the Web of Science database in March 2026.)

4. 3. 3. Bibliographic coupling analysis

In this study, the bibliographic coupling of authors' temporal visualisation revealed the density of the shared references in disability studies. In the centre of the map, shown in Figure 4, Christopher Krentz was located, which demonstrated that the author shared many similar references with other authors. Authors such as Kirsti Bohata, Patrick J. Murphy, Petra Kupperts, and Rachel Adams, on the other hand, were observed to be remaining outside of the network, reflecting their use of different references. This suggests that these authors focused on specific and narrow topics in disability studies. Additionally, the map highlighted that literary studies on disability gained importance after 2010, showing the field's rising impact on contemporary studies. This analysis revealed which authors shared common references in their studies, demonstrating the proximity of their intellectual approaches.

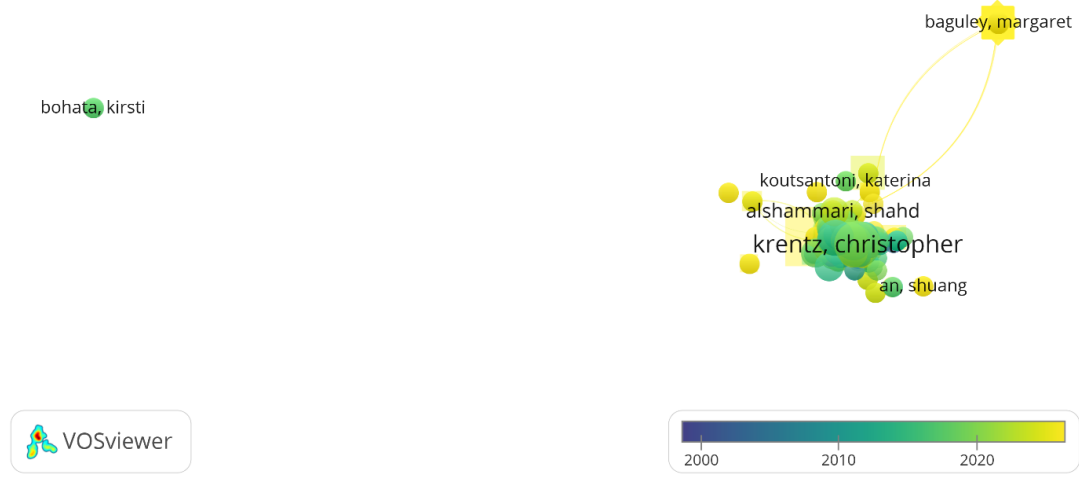


Fig. 4 Bibliographic coupling of authors temporal visualisation (The map was created in VOSviewer based on data retrieved from the Web of Science database in March 2026.)

Within the scope of this study, the article language for the dataset was limited to English; however, the bibliographic coupling of countries analysis revealed 40 different countries, presenting the international structure of disability studies. According to VOSviewer results in Table 5, the U.S.A. was found to be the most productive country with 212 documents and 1035 citations. The second influential country in the field was England with 36 documents and 145 citations. This indicates the dominant role of U.S.A. and England among Anglophone countries. The other notable countries were India, Spain, Australia, Canada, China, Germany, Taiwan, and Italy. The presence of multiple countries, including non-Anglophone countries, indicated the global spread of the field and the growing international interest in disability studies.

Country	Documents	Citations	Total Link Strength
U.S.A.	212	1035	2600
England	36	145	614
India	17	5	296
Spain	13	26	278
Australia	12	46	252
Canada	10	40	229
China	7	11	192
Germany	6	15	379
Taiwan	6	2	162
Italy	6	4	76

Table 5 Publication Number of Countries (Source: Web of Science, March 2026)¹⁰

¹⁰ This table is adapted from Asiye Ayben Çelik's article A Systematic Look at the Concept of Consumer Vulnerability (Tüketici Kırılganlığı Kavramına Sistematik Bir Bakış) (2023).

The bibliographic coupling of countries visualisation in Fig. 5 demonstrated 12 clusters. Among these clusters, the United States, which was found to be central and strongly connected to other countries, was the most influential in the field, revealing its academic impact in English articles. This cluster also included Croatia, India, Norway, China, Poland, and South Korea, presenting the collaboration of these countries with the U.S.A. Also, the network among countries such as Germany, Belgium, Spain, Poland, and Italy, which revealed the network of European countries. Denmark, Brazil, Indonesia, and Kuwait were located in the periphery in the visualisation but were still connected to the central countries, suggesting the growing interest of these countries in the field. On the other hand, Palestine and Wales, which were positioned far from the main countries, demonstrated weaker participation and collaboration in disability studies. Within this framework, this analysis aimed to reveal the international distribution and imbalances in scholarly production among countries within disability studies literature in literature.

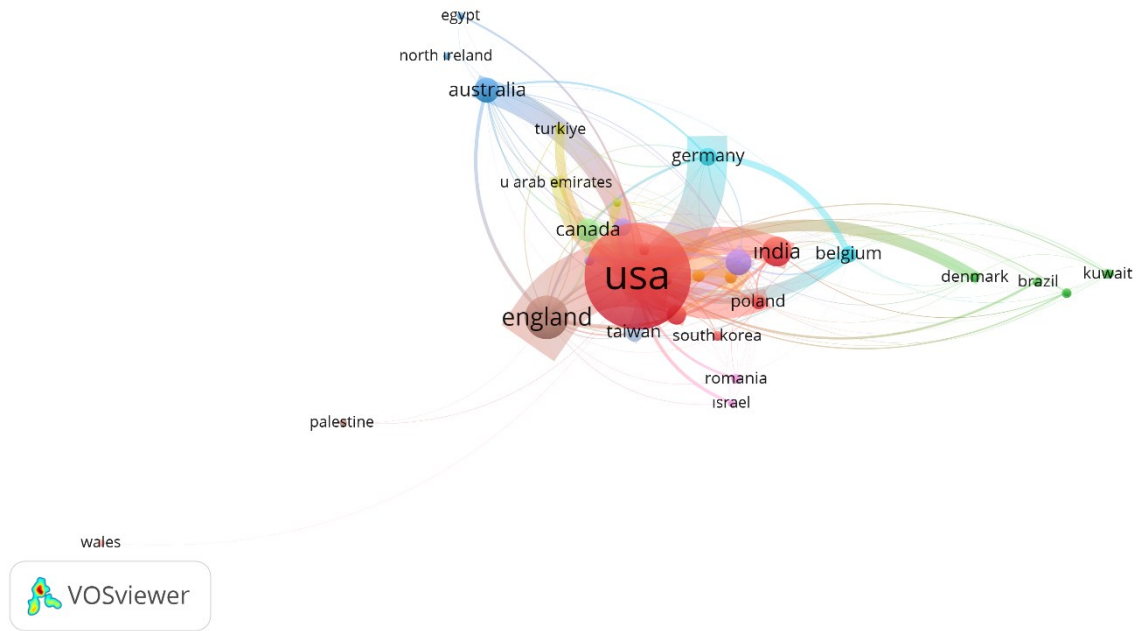


Fig. 5 Bibliographic coupling of countries visualisation (The map was created in VOSviewer based on data retrieved from the Web of Science database in March 2026.)

In bibliographic coupling of organizations list, the most productive organization within 299 institutions was discovered to be the Ohio State University with 7 documents. The second influential university was University of Michigan with 6 documents. The others were Pennsylvania State University, University of Cambridge, and University of Washington. In addition, Emory University was found to be the most cited institution with 118 citations. According to bibliographic coupling of organizations map in Fig. 6, the universities in the United States formed the majority of the map and had the strongest connection.

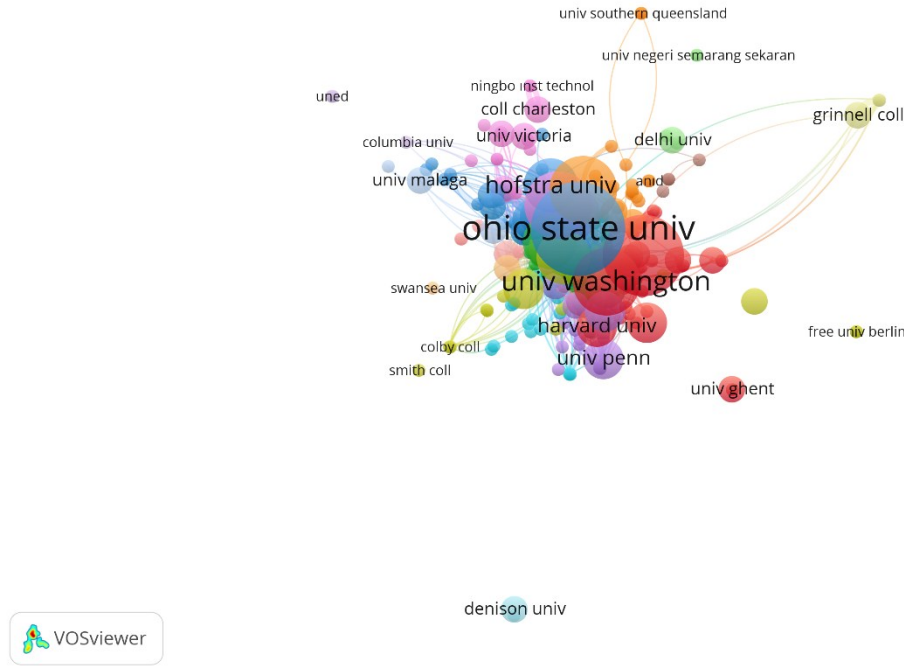


Fig. 6 Bibliographic coupling of organizations map (The map was created in VOSviewer based on data retrieved from the Web of Science database in March 2026.)

4. 3. 4. Co-authorship analysis

When the temporal visualisation of the co-authorship of authors in Fig. 7 was examined, the only collaboration among authors appeared in one article titled “Challenging the Status Quo: Disability in Australian Children’s Picture Books”. This suggested that studies in the field between 2000 and 2025 were mostly single-authored, while multi-authored publications were very limited and more significantly, productive collaboration among the scholars in the field was almost non-existent. The analysis revealed that disability studies in literature was shaped by individual contributions rather than team-based research. Authors involved in that single collaborative article were found to be like the following:

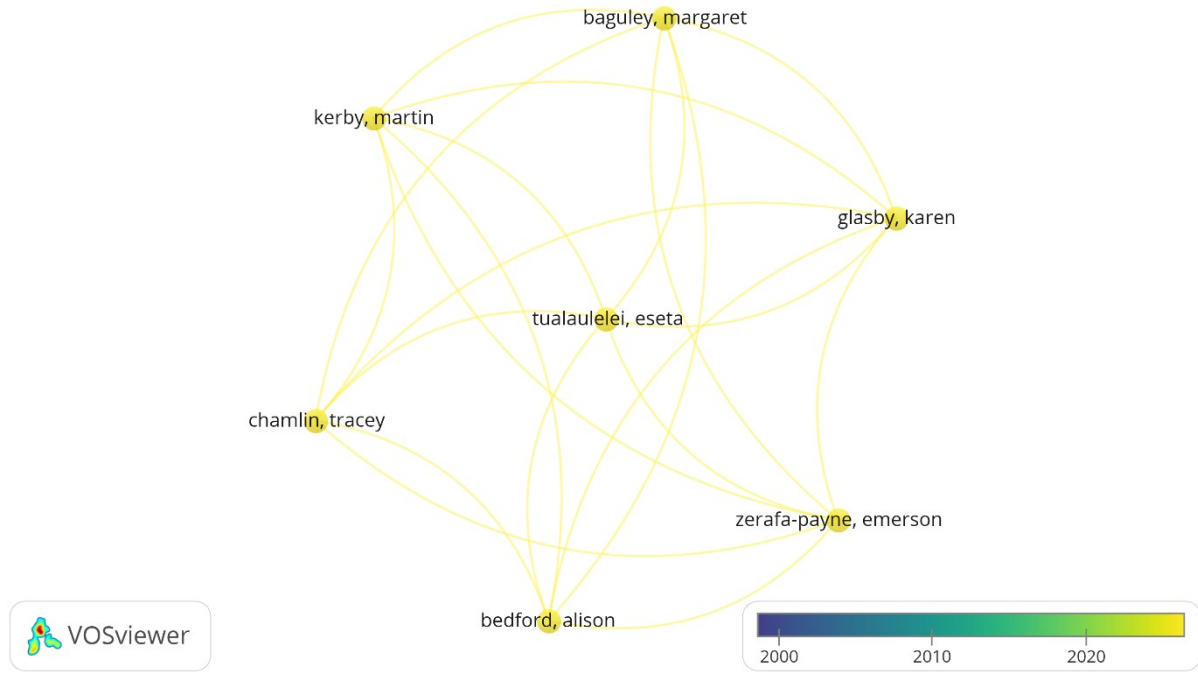


Fig. 7 Co-authorship of authors temporal visualisation (The map was created in VOSviewer based on data retrieved from the Web of Science database in March 2026.)

4. 3. 5. Co-occurrence of keywords

In the co-occurrence analysis of keywords, a total of 711 keywords were identified. The second most frequently studied keyword which followed the keyword “disability” (with 92 occurrences) was found to be “disability studies” with 34 occurrences. Other most frequently studied keywords were “memoir” (11 occurrences), “body” (8 occurrences), “gender” (7 occurrences), “sexuality” (7 occurrences), and “narrative” (6 occurrences). Keywords with 5 occurrences were found to be “race,” “autobiography,” “embodiment,” “prosthesis,” “masculinity,” “autism,” and “life writing.”

Fig. 8 suggested that literary studies on disability focused on autobiographical narratives of disabled individuals. Also, the occurrence of keywords such as “race,” “sexuality,” “masculinity,” and “gender” demonstrated that disability studies were conducted through various interdisciplinary perspectives, including cultural, gender, medical, and postcolonial studies, highlighting the intersectional nature of the field in the 21st century.

The fewest occurring keywords were found to be the “intellectual disability,” “identity,” “trauma narrative,” “postcolonial,” “bioethics,” “age studies,” “post dramatic theatre,” “motherhood,” “mental disability,” and “immigration.” These findings suggested that certain areas, such as ethical approaches, psychological disabilities, multiple identities, and the intersection of disability with topics like immigration and motherhood remained underrepresented, highlighting an important research gap in these areas. The identification of these keywords, therefore, constituted one of the original and strong aspects of this study, since it demonstrated that future studies on disability which would focus on these keywords would be of authentic quality.



In this research, the study of the concept of disability within the field of literature was investigated through the bibliometric analysis method by focusing on the articles written in English language and published between 2000 and 2025. For this research, both the performance analysis and the scientific mapping techniques were applied. The bibliographic maps used in the scope of the research were created in the VOSviewer software through the processing of the dataset which was collected from the Web of Science database. The search for the keyword “disability” brought 307,494 results, and these results were finally limited to 398 articles after the elimination process. To obtain more accurate and stable information, the study was pre-determined to be limited to include only certain criteria. Therefore, the selection of the database, publication year, document type, language, and keyword constituted the first step of the study. When the selected filters were applied to the selected database, the research was realised, and the articles were uploaded to VOSviewer. The attained results demonstrated that most of the publications were published in 2025, while no study was published between 2000 and 2002. Research results showed that the most cited authors and the most cited works were found to be Mitchell Berube’s “Disability and Narrative” (2005) with 81 citations, Rosemarie Garland-Thomson’s “Disability and Representation” (2005) with 64 citations, and the same author’s “Shape Structures Story: Fresh and Feisty Stories about Disability” (2007) with 53 citations. Alice Hall, Christopher Krentz, and Abbye E. Meyer were found to be the most important contributors to the field since each of them had five publications. According to the “co-authorship of authors” analysis results, “Challenging the Status Quo: Disability in Australian Children’s Picture Books” (Glasby et al., 2025) was visualized on its own, revealing the mostly single-authored structure of the field. According to the citation of authors network, Leni Van Goidsenhoven was found to be the central scholar in citations. In the bibliographic coupling of authors, Christopher Krentz shared the most similar references with various authors. Rosemarie

Garland-Thomson, Lennard J. Davis, Tobin Siebers, David Mitchell, Robert Chapman, Robert McRuer, G. Thomas Couser, Alison Kafer, and Michael Bérubé stepped ahead as the most co-cited authors in cited references, showing their influence in academic publications.

The keyword co-occurrence analysis revealed both the important themes and the research gaps in disability studies in literature. After “disability,” the most frequently occurring keywords were found to be “disability studies,” “memoir,” and “narrative,” reflecting the autobiographical nature and narrative focus of the study of disability. The other most frequently used keywords such as “race,” “sexuality,” “masculinity,” and “gender” demonstrated that disability was examined through interdisciplinary perspectives, highlighting the intersectionality of disability studies in the 21st century. Themes such as “intellectual disability,” “trauma narrative,” “bioethics,” “age studies,” “post dramatic theatre,” “motherhood,” and “immigration” were the least studied keywords, thus, generating a research gap for future studies in disability. Regarding the countries, the bibliometric results demonstrated that the publications from the United States had the most impact with a number of 212 documents and 1035 citations. England, India, Spain, Australia, Canada, China, Germany, Taiwan, and Italy were determined to be the other important contributors that were leading the field. Croatia, India, Norway, China, Poland, South Korea, and the U.S.A. had the strongest collaborative patterns. Moreover, a scholarly cooperation among Germany, Belgium, Spain, Poland, and Italy was revealed, which indicated a network among the European countries.

When all the results were synthesized as a whole, it was concluded that the disability studies in the literary field have gained a palpable momentum in the last decade, and especially in 2025, it has reached the peak, with a publication number of 44 and 189 citation. When the most cited and most influential authors were evaluated together, it was observed that most of the leading ones were either American or British or that they were either scholars of American or English language/literature or working at American or British universities, although there were significant names from other countries or nationalities in the bibliometric results too. Similarly, both the bibliographic coupling of countries and the publication number of countries analyses demonstrated that the United States of America and England were the leading countries in the field. The most influential journal was depicted to be also an American one, which turned out to be the journal titled *Publications of the Modern Language Association of America (PMLA)*. Moreover, in the scope of the research the most significant organizations were found to be American or British too such as Ohio State University and University of Cambridge. All these results clearly indicated that disability studies in American and English literature constituted a broader literature on literary disability studies when compared to the related literatures of other countries’ literatures. Last but not the least, the identification of the least frequently studied keywords constituted one of the most original and strong aspects of this study, since it demonstrated that future studies on disability which would focus on these keywords would be of authentic quality and contribute to the development of disability studies in literature.

References / Kaynakça

- Calvez, M. (2010). *The 2005 disabilities policy in France: An opportunity for the development of disabilities studies*. Third European Meeting of EHESP School of Public Health, Limitations, Disability and Dependency: How to Measure, How to Train? European Developments in Public Health. Rennes, France.
- Çelik, A. A. (2023). Tüketici Kırılganlığı Kavramına Sistematik Bir Bakış. *Abant Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 467-486. <https://doi.org/10.11616/asbi.1217486>
- Dolmage, J. (2006). "Breathe upon us an even flame": Hephaestus, history, and the body of rhetoric. *Rhetoric Review*, 25(2), 119-140. <http://www.jstor.org/stable/20176710>
- Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 133, 285-296.
- Dubourg, N., Scalenghe, S., & Verstraete, P. (2025). Medieval histories of disability and emotions: An introduction. *Journal of Medieval History*, 51(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/03044181.2025.2481399>
- Ellis, K. (2016). *Disability and popular culture: Focusing passion, creating community and expressing defiance*. Routledge.
- Garfield, E. (2006). The history and meaning of the journal impact factor. *JAMA*, 295(1), 90-93. <https://doi.org/10.1001/jama.295.1.90>
- Garland, R. (1995). *The eye of the beholder: Deformity and disability in the Graeco-Roman world*. Cornell University Press.
- Glasby, K., Chamlin, T., Kerby, M., Baguley, M., Bedford, A., Tualaulelei, E., & Zerafa-Payne, E. (2025). Challenging the status quo: Disability in Australian children's picture books. *Kritika Kultura*, 46, 22-46. Ateneo de Manila University Press. <https://archium.ateneo.edu/kk/vol1/iss46/4/>
- Goodley, D., Butz, K., & Schlegel, R. (2017). Dis/entangling critical disability studies. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Eds.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (pp. 81-110). transcript Verlag. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1xxs3r.10>
- Goodley, D., Lawthom, R., Liddiard, K., & Runswick-Cole, K. (2019). Provocations for critical disability studies. *Disability & Society*, 34(6), 972-997. <https://doi.org/10.1080/09687599.2019.1566889>
- Johnson, L. R. (2011). Introduction: Health and disability. *Health and History*, 13(2), 2-12. <https://doi.org/10.5401/healthhist.13.2.0002>
- Kara Çiğdem, A. G., Uğraş Dikmen, A., & Özkan, S. (2024). An overview of bibliometric analysis. *Turkey Health Literacy Journal*, 4(3), 112-116. <https://saglikokuryazarligidergisi.com/index.php/soyd/article/view/102>
- Kashikar, Y. S. (2021). Critical disability theory or theory of disability: An introduction of ability in disability. *LangLit: An International Peer-Reviewed Open Access Journal*, 7(4), 138-145.
- Kumar, R. (2025). Bibliometric analysis: Comprehensive insights into tools, techniques, applications, and solutions for research excellence. *Spectrum of Engineering and Management Sciences*, 3, 45-62. <https://doi.org/10.31181/sems31202535k>
- Lawson, A., & Beckett, A. E. (2021). The social and human rights models of disability: Towards a complementarity thesis. *The International Journal of Human Rights*, 25(2), 348-379. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1783533>
- Linker, B. (2013). On the borderland of medical and disability history: A survey of the fields. *Bulletin of the History of Medicine*, 87(4), 499-535. <https://www.jstor.org/stable/26305957>
- Metzler, I. (2006). *Disability in medieval Europe: Thinking about physical impairment during the high Middle Ages, c. 1100-1400*. Routledge.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-

1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Oliver, M., & Sapey, B. (1999). *Social work with disabled people* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Penrose, W. D. (2015). The discourse of disability in Ancient Greece. *The Classical World*, 108(4), 499–523. <http://www.jstor.org/stable/24699780>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*, 25(4), 348–349. http://independent.academia.edu/AlanPritchard/Papers/602982/Statistical_bibliography_or_bibliometrics
- Reddy, C. R. (2011). From impairment to disability and beyond: Critical explorations in disability studies. *Sociological Bulletin*, 60(2), 287–306.
- Sati, S. (Ed.). (2024). *Retrieving the cripple outsider: Representations of disability in literature and culture*. Bloomsbury Academic India.
- Scarborough, C. L. (2015). The disabled and the monstrous: Examples from medieval Spain. *Mediaevistik*, 28, 37–46. <http://www.jstor.org/stable/44163577>
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: Dustbins for disavowal? *Disability & Society*, 9(3), 283–299.
- Shakespeare, T. (2004). Social models of disability and other life strategies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 8–21.
- Small, H. (1973). Co-citation in the scientific literature: A new measure of the relationship between two documents. *Journal of the American Society for Information Science*, 24, 265–269. <https://doi.org/10.1002/asi.4630240406>
- Smith, L. C. (1981). Citation analysis. *Library Trends*, 30(1), 83–106. <https://hdl.handle.net/2142/7190>
- Snyder, S. L., & Mitchell, D. T. (2006). *Cultural locations of disability*. University of Chicago Press.
- Vijayan, G. (2021). Disability studies: A path breaking approach in literature. *The Creative Launcher*, 5(6). <https://doi.org/10.53032/TCL.2021.5.6.03>
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Eds.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (pp. 19–28). transcript Verlag. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1xxs3r.5>
- Web of Science. (2026). <https://clarivate.com/academia-government/scientific-and-academic-research/research-discovery-and-referencing/web-of-science/> (Accessed: March 15, 2026).
- Wheatley, E. (2010). *Stumbling blocks before the blind: Medieval constructions of a disability*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health*. <https://cdn.who.int/media/docs/default-source/classification/icf/icfbeginnersguide.pdf>
- Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability: Clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society*, 39(12), 3233–3260. <https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926>

03. Spatial Practices and Urban Experience in Roddy Doyle's *Paddy Clarke Ha Ha Ha*¹

Leman DEMİRBAŞ²

APA: Demirbaş, L. (2026). Spatial Practices and Urban Experience in Roddy Doyle's *Paddy Clarke Ha Ha Ha*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 44-58. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21123055>

Abstract

Roddy Doyle's *Paddy Clarke Ha Ha Ha* (1993) offers a vivid depiction of childhood in 1960s Dublin, capturing both the joys and anxieties of growing up in a working-class urban environment. The novel narrates the experiences of ten-year-old Paddy Clarke within the specific social, cultural, and spatial realities of pre-Celtic Tiger Ireland, a period marked by economic uncertainty, social conservatism, and a lingering sense of historical memory. Doyle's narrative, filtered through the consciousness of a child, foregrounds the ways in which urban space shapes daily life, social interactions, and personal development. This study discusses the novel through the lens of spatial literary theory, drawing primarily on Henri Lefebvre's spatial triad that conceptualizes social space as simultaneously perceived, conceived, and lived. By examining how Dublin's physical and social landscapes are represented in the text, the paper explores the interplay between individual experience and collective urban reality, highlighting how spatial configurations mediate both memory and identity. In particular, the domestic sphere emerges as a site of tension and unpredictability, reflecting broader social and historical structures of the era. By situating Doyle's work within its historical moment and analysing the spatial dynamics of the narrative, this paper argues that *Paddy Clarke Ha Ha Ha* offers more than a nostalgic portrayal of childhood; it presents urban space as a dynamic lens through which the social, cultural, and historical conditions of pre-Celtic Tiger Ireland are articulated.

Keywords: Urban space, spatial representation, Roddy Doyle, Dublin novel, Celtic Tiger period, Lefebvre

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. This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "Representations of Urban Space in Contemporary Irish Novel".

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: This study does not need ethics approval.

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 /Ithenticate, Rate: 5%

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 18.04.2026-**Acceptance Date:** 02.07.2026-

Publication Date: 03.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21123055>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² Doktora Öğrencisi, Atılım Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Arş Gör. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü / PhD student, Atılım University, Department of English Language and Literature, Res.Assist. Gazi University, Graduate School of Educational Sciences (Ankara, Türkiye) **e-posta:** lemanksp@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-9254-6622> **ROR ID:** <https://ror.org/04pd3v454>

Roddy Doyle'un *Paddy Clarke Ha Ha Ha* Romanında Mekânsal Pratikler ve Kentsel Deneyim³

Öz

Paddy Clarke Ha Ha Ha (1993) romanında Roddy Doyle, 1960'lar Dublin'inde geçen ve işçi sınıfına ait kentsel bir çevrede büyüyen Paddy'nin çocukluk dünyasını hem kaygıları hem de neşesiyle canlı bir şekilde aktarmaktadır. Eser, on yaşındaki Paddy Clarke'ın deneyimlerini, ekonomik belirsizlik, toplumsal muhafazakârlık ve güçlü bir tarihsel bellek duygusuyla şekillenen Kelt Kapları öncesi İrlanda arka planında anlatmaktadır. Çocuk anlatıcının bakış açısıyla kurulan anlatı, kentsel mekânın gündelik yaşamı, sosyal ilişkileri ve bireysel gelişimi nasıl biçimlendirdiğini görünür kılar. Bu çalışma, romanı mekânsal edebiyat kuramı çerçevesinde incelemekte ve özellikle Henri Lefebvre'in mekânın üretimi yaklaşımından yararlanmaktadır. Lefebvre'in algılanan, tasarlanan ve yaşanan mekân ayırımına dayanan bu yaklaşım, Dublin'in fiziksel ve toplumsal çevresinin metinde nasıl temsil edildiğini anlamak için verimli bir çerçeve sunmaktadır. Bu doğrultuda makalenin amacı, bireysel deneyim ile kentsel gerçeklik arasındaki ilişkiyi ele alırken, mekânsal düzenlemelerin bellek ve kimlik üzerindeki etkisini de ortaya koymaktır. Araştırmada, özellikle ev içi mekânın dönemin daha geniş toplumsal ve tarihsel yapılarıyla bağlantılı olarak, gerilim ve belirsizliğin yoğunlaştığı bir alan olarak temsil edildiği görülmektedir. Son olarak çalışma, yazarın romanda nostaljik bir çocukluk anlatısı sunmanın ötesine geçerek kentsel mekânı Kelt Kapları öncesi İrlanda'nın toplumsal, kültürel ve tarihsel koşullarını anlamaya imkân veren dinamik bir çerçeve olarak kurduğunu tartışmaktadır.

Anahtar kelimeler: kentsel mekân, mekansal temsil, Roddy Doyle, Dublin romanı, Celt Kapları dönemi, Lefebvre

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale "Çağdaş İrlanda Romanında Kent Mekanlarının Temsili" isimli doktora 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 çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / Ithenticate / İntihal, Oran: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.04.2026-**Kabul Tarihi:** 02.07.2026-**Yayın Tarihi:** 03.07.2026; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21123055>

Introduction

Doyle's Barrytown occupies a distinctive and underexamined position in the literary geography of Ireland. As Joseph Brooker has observed, Doyle's fiction "cuts across standard categorizations of the country and the city," and creates an "urban pastoral" (203, 205). It is neither the historical city centre, with its Joycean monuments and colonial memories, nor the rural West with its mythic associations of authentic Irishness and Gaelic culture. It is instead the suburban periphery, the new Dublin of housing estates and industrial development, which is a space still in the process of being made. In Lefebvre's terms, it is a site of spatial contest rather than settled spatial meaning. The Barrytown estate, the Clarke family home, the building sites and fields at the neighbourhood's edges are spaces that are simultaneously concrete and contingent, material and meaningful, fixed in the landscape and fluid in representation. To read *Paddy Clarke Ha Ha Ha* spatially is to read it as a novel about what happens to identity, personal, familial, and collective, when the spaces in which it has been formed begin, quietly and irreversibly, to change.

Doyle began writing in his late twenties, initially self-publishing *The Commitments* (1987), which follows a group of working-class Dubliners attempting to form a soul music band. Its commercial and critical success launched what would become the Barrytown Trilogy, completed with *The Snapper* (1990) and *The Van* (1991), all three novels subsequently adapted into successful films. Doyle's representation of Barrytown must also be situated within his broader literary project of redefining the spatial and cultural coordinates of Irish fiction. The trilogy established Doyle's signature style, which is dialogue-driven, formally spare, rooted in the textures of everyday suburban life, and brought the spatial world of Barrytown to an international readership. As Liam Harte observes, with *The Commitments*, Doyle consciously positioned himself against what he perceived as "the anachronistic realist fictions of an older generation of Irish novelists, collectively characterized as chroniclers of the miseries of a repressive Catholic ruralism and national traumas that were foreign to him and his generation" (24). In contrast, he turns to the experiences of an urban, working-class Dublin largely absent from the Irish literary canon, a "hidden Ireland" as Harte writes, located not in the rural west but in the expanding suburban landscapes of the capital's northside (24).

Doyle's literary career reached its peak in 1993 when he was awarded the Booker Prize for *Paddy Clarke Ha Ha Ha*, after which he resigned from teaching and became a full-time writer. Unlike the predominantly comic register of the Barrytown novels, *Paddy Clarke* offers a darker and more introspective portrait of childhood, told through the fragmented perspective of a ten-year-old boy witnessing the slow dissolution of his family. The shift in tone marks a deepening of Doyle's spatial concerns. While the trilogy maps the collective social life of a community through its shared spaces, *Paddy Clarke* turns inward, examining the intimate, phenomenological dimensions of spatial experience, the way a particular house, street, or building site is felt and remembered by a single consciousness in the process of formation.

Paddy Clarke Ha Ha Ha is set in Barrytown like the three novels of the Barrytown Trilogy, but moves the story back from the 1990s to the late 1960s. It is a coming-of-age novel narrated entirely through the fragmented, episodic perspective of ten-year-old Patrick "Paddy" Clarke, whose voice shapes both the novel's structure and its emotional landscape. The lively first-person narration presents working-class life in late 1960s Ireland through a child's eyes, vividly rendering the everyday concerns of boyhood alongside encounters with an adult world that often remains opaque to him. In doing so, the novel reconstructs the social and historical particularities of its setting while also moving beyond them,

capturing both the sense of wonder and confusion in Paddy's life on the threshold of adolescence and Ireland's own position on the threshold of urbanisation.

The aim of this paper is to offer a spatial analysis of *Paddy Clarke Ha Ha Ha*, examining how the urban and domestic spaces of pre-Celtic Tiger Dublin shape the narrative and the experience of its young protagonist. By contextualising the novel within the socio-historical framework of late 1960s Dublin as a city on the cusp of the post-nationalist transformations that would culminate, decades later, in the spatial crisis of the Celtic Tiger, the paper demonstrates how Doyle's text registers, at the level of a child's embodied spatial perception, changes whose full significance would only become visible in retrospect.

2. Lefebvre and Spatial Literary Analysis

Henri Lefebvre's *The Production of Space* (originally in 1974; English translation in 1991) discusses how space is produced through the interaction of economic forces, social practices, and symbolic meanings. For Lefebvre, space is "...neither a mere 'frame', after the fashion of the frame of a painting, nor a form or container of a virtually neutral kind, designed simply to receive whatever is poured into it", but is actively produced through historically specific social and economic processes, because "space is social morphology" and "it is the lived experience what form itself is to the living organism" (93-94). Lefebvre conceptualizes space as a historical and political category, and emphasizes that "space is a (social) product" (27). If space is produced, generated by specific societies under specific historical conditions, then it bears the ideological and economic imprint of the forces that produced it.

The theoretical instrument through which Lefebvre analyses this production is his spatial triad, which identifies three mutually constitutive dimensions of every social space. These dimensions are dialectically interrelated, existing in dynamic tension rather than as separate categories, so that any full understanding of a particular space requires attending to all three simultaneously (42). The first, spatial practice or perceived space, refers to the material and bodily dimension of spatial production: the ways in which space is physically used, traversed, and produced through everyday activity and social routine. As he writes, "spatial practice of a society secretes that society's space; it propounds and presupposes it, in a dialectical interaction; it produces it slowly and surely as it masters and appropriates it" (38). Spatial practice is apprehended through the body, through the routes people walk, the buildings they enter and exit, the territories they claim and contest through daily movement. It refers to the ways in which individuals and social groups physically engage with and organize space, thereby producing and reproducing it over time. This process is inherently dialectical, as spatial practice both presupposes and generates social space. In modern capitalist societies, spatial practice manifests in the interconnected networks that link spaces of work, home, and leisure.

The second dimension, representations of space or conceived space, refers to the conceptual dimension of spatial production, to the ways in which space is imagined, planned, and officially represented through scientific, technical, and bureaucratic knowledge. This is "the space of scientists, planners, urbanists, technocratic subdividers and social engineers" (38-39), that is the space of blueprints and development plans, zoning regulations and architectural drawings, maps and census data. Representations of space "are tied to the relations of production and to the 'order' which those relations impose, and hence to knowledge, to signs, to codes" (33). In this sense, conceived space is closely aligned with dominant ideologies and forms of knowledge, as it seeks to organize space according to the needs of power and production.

The third dimension, representational spaces or lived space, refers to the symbolic and experiential dimension of spatial production, the ways in which space is inhabited, imagined, and invested with meaning through everyday life, cultural practice, and personal memory. Lived space is “alive; it speaks. It has an affective kernel or centre: go, bed, bedroom, dwelling, house; or square, church, cemetery. It encompasses the loci of passion, of action and of lived situations” (42). Unlike conceived space, which is produced by specialists according to abstract plans, lived space is produced by ordinary people through the accumulation of experience, memory, and symbolic association. It is “essentially qualitative, fluid and dynamic” (42), and it often exists in tension with the conceived spaces that surround it, providing sites of potential resistance to the dominant spatial order. Representational space is, crucially, “the space of 'inhabitants' and 'users', but also of some artists and perhaps of those, such as a few writers and philosophers, who describe and aspire to do no more than describe” (39), which positions literary fiction precisely as the medium through which lived space is articulated and preserved against the abstracting force of conceived space.

Lefebvre suggests that the relationship between the lived, the perceived, and the conceived can only be understood through their spatial manifestations, which reveal both their interconnections and their tensions. Thus, the production of space not only underpins the material existence of society but also provides a methodological framework for reading and analysing the interplay between experience, representation, and knowledge. Applied to literary analysis, this model allows for a reading of space as both material and experiential, structured and contested. In *Paddy Clarke Ha Ha Ha*, urban space emerges as a layered and dynamic system in which social structures, everyday practices, and subjective experiences intersect. This framework makes it possible to trace how Dublin's suburban environment is simultaneously designed, inhabited, and felt, revealing the complex processes through which space is produced in the narrative.

3. Conceived Space: Barrytown and Suburban Transformation

The suburban landscape of Barrytown exemplifies Lefebvre's notion of conceived space as a domain shaped by planning, order, and institutional logic. Set in 1960s Dublin, the novel reflects a period preceding the Celtic Tiger period, when urban expansion and suburban development began to transform the physical and social fabric of the city. Barrytown appears as a constructed environment, defined by uniform houses, newly built roads, and an emerging infrastructure that imposes a sense of spatial order. This planned environment reflects broader socio-political structures, including class organisation and conservative social norms, which regulate how space is organised and experienced. However, this order remains partial and unstable, as the encroachment of new developments gradually alters the familiar landscape. In this sense, conceived space in the novel is not fixed but marked by transition, revealing the tensions between imposed spatial structures and the lived realities that resist them.

Paddy's opening description of the suburb establishes the tension between conceived and lived space immediately. The building sites are simultaneously the conceived space of developers, whose presence is registered in the workers' huts, the locked ladders, and the overnight security measures, and the lived space of the boys, who appropriate them for adventure and play. What the developer has planned as a managed construction zone, the boys inhabit as a territory of freedom: “Today, we were coming home from the building site. We'd got a load of six-inch nails and a few bits of plank for making boats, and we'd been pushing bricks into a trench full of wet cement when Aidan started running away” (2). The nails and planks stolen from the construction site, the bricks pushed into the wet cement are the spatial practices through which Paddy and his friends produce their own version of Barrytown, one that exists

in direct tension with the version being produced by the developers. In Lefebvre's terms, their bodily engagement with the building sites is a form of spatial practice that actively transforms conceived space into lived space, investing the developer's abstract grid with the qualitative, emotionally rich meanings that the plan cannot accommodate.

The transitional nature of 1960s suburban Barrytown, where new housing estates coexist with raw construction zones, becomes a site of play, improvisation, and low-level transgression such as stealing nails, pushing bricks into cement. As Paddy observes, "There wasn't only one building site; there were loads of them, all different types of houses" (5). For the children, these sites represent freedom and excitement. For the adult world of planners and developers they represent something entirely different, the material realisation of post-independence Ireland's modernisation project. This is what Lefebvre calls representations of space that is the conceived, planned, institutionally produced space whose abstract logic is being imposed on the landscape regardless of the living spatial practices it displaces.

The building site keeps changing in ways that unsettle the boys' sense of place and continuity, reflecting the unstable character of suburban Dublin during the pre-Celtic Tiger period. As Paddy observes,

The building site kept changing, the fenced-in part of it where they kept the diggers and the bricks and the shed the builders sat in and drank tea...We'd go down to the building site and it wouldn't be there any more, just a square patch of muck and broken bricks and tyre marks. There was a new road where there'd been wet cement the last time we were there and the new site was at the end of the road (5).

It is not merely the change that is significant, but the rapid and unpredictable manner in which it unfolds, disrupting the children's sense of continuity in space. Spaces the boys know disappear or change, replaced by new roads and new construction. This produced space that is the conceived space of planners create a landscape that never quite settles, where familiarity is constantly disrupted and unfinished.

This process of transformation also provides a precise depiction of what Gerry Smyth calls the "New Dublin" that took shape in the 1960s and 1970s; Dublin as a city was defined by rapid outward expansion into extensive working and middle-class suburbs encircling the city, coupled with a centralisation of power inward toward key southbank institutions, political, civic, educational, and economic (22). The construction of new Corporation estates constitutes an important aspect of the novel's concerns. In Lefebvrian terms, this is the advance of conceived space, as housing developments pushing outward from the city, consuming the fields and open land that had previously shaped the edges of Barrytown. In Doyle's depiction, the rural image of the land with cows has disappeared now:

The new road was straight now, all the way. The edges of Donnelly's fields were chopped off and you could see all the farm because the hedges were gone; it was like Catherine's doll's house with the door opened. You could see all the being-built houses on the other side of the fields. The farm was being surrounded. The cows were gone, to the new farm. Big lorries took them. The smell was a laugh. (111)

In the world of the children, suburban development accompanies the spatial and symbolic dispossession, as the fields that once defined the boys' territory are progressively consumed by housing construction and transformed into fragmented "patches": "Our territory was getting smaller. The fields were patches among the different houses and bits left over where the roads didn't meet properly. They'd become dumps for all the waste stuff, bits of wood and brick and solidified bags of cement and milk bot" (146). As the construction proceeds, the landscape that once surrounded Barrytown is now entirely consumed. As Donnelly notes, the Barrytown of Paddy's childhood is under construction "as it eats into

the green fields of north Dublin, providing the playground for the local children" (24).

The new road also restructures the existing landscape in ways that the boys experience as loss: "The old railway bridge wasn't big enough any more for the road to get under it. They built a new one, made of huge slabs of concrete, right beside the old one" (111). The replacement of the old bridge with the new one offers a clear image of how the existing landscape is reorganised and, in the process, diminished. The old bridge had been a site of spatial practice: "it had been a great place for hiding under and shouting. It only fitted one car at a time" (113). Its physical limitations created opportunities for play, turning it into a space of interaction. The new bridge, however, is wider and more efficient, designed to facilitate traffic rather than accommodate human presence, exemplifying the novel's contrast between conceived and lived space.

The spatial transformation of Barrytown is closely intertwined with broader shifts in Irish cultural and social life. The expansion of roads, housing estates, and planned infrastructure signals not only a reorganisation of the physical landscape but also the gradual unravelling of forms of identity shaped in the decades following independence. The fields in which the boys play sustain a particular mode of collective life, which is local, working-class, and embedded in shared practices and routines. As these spaces are replaced by Corporation housing and new roads, the conditions that supported this form of social cohesion begin to erode. What is displaced, therefore, is not only a physical environment but also a way of inhabiting and understanding that environment.

The novel registers this convergence of spatial and ideological change with considerable subtlety, showing how transformations in the built environment are inseparable from shifts in everyday experience and identity formation. This dynamic becomes especially visible in the school, which occupies a position between the boys' outdoor world and the domestic interior. As a structured and regulated space, the school reflects emerging forms of social organisation while simultaneously reshaping the behaviours and perceptions associated with earlier, more informal spatial practices. In this sense, it functions as a key site where the tensions between continuity and change, and between inherited identities and their ongoing reconfiguration, are both enacted and made visible.

4. Perceived Space: Children and the Production of Everyday Space

If Barrytown is initially defined as a conceived space, it is through children's spatial practices that it becomes meaningful and dynamic. The novel foregrounds the everyday movements of children through streets, fields, and neighbourhood spaces, transforming these environments into sites of play, conflict, and social negotiation. Activities such as roaming, playing games, and testing boundaries constitute spatial practices through which children actively produce space. These practices are repetitive and embodied, generating a form of spatial knowledge rooted in experience rather than design. The streets function as social arenas in which hierarchies are established, alliances are formed, and identities are negotiated. In this way, perceived space in the novel is characterised by movement, interaction, and constant redefinition, standing in contrast to the fixed logic of conceived space. Through children's engagement with their surroundings, space is continually reshaped and reinterpreted.

From the novel's opening pages, Barrytown's geography is established entirely through children's bodily movement across it. Paddy and his friends do not observe the suburb from the outside; they produce it through their spatial practice. Their routes, from the building sites at the north to the Corporation houses at the western boundary, from the field behind the shops to the new road with its absent bridge

constitute the mental map that the novel gradually assembles. Paddy knows Barrytown through his body before he knows it through any other faculty: how long it takes to run from one point to another, what the ground feels like underfoot, what can be heard from different positions. The novel's famous sensory density is the formal expression of this proprioceptive spatial knowledge.

The novel introduces the boys' anxiety of spatial loss early on, linking it directly to the temporary traces left by the boys to reclaim the land as their own. They write their names whenever they find wet cement: "Our names were all around Barrytown, on the roads and paths. You had to do it at night when they were all gone home, except the watchmen. Then when they saw the names in the morning it was too late, the cement was hard" (5). However, their small acts of interference to reclaim space is ineffective, once the cement sets, the surface becomes fixed again. When Paddy returns to check on his inscription, he sees it is undone: "We went over to where we'd written our names with sticks in the cement, but they'd been smoothed over; they'd gone" (5). The boys' decision to use only their first names- "just in case the builders ever went from door to door" (5)- is humorous, but it also signals their awareness that they are transgressing the spatial and social boundaries that regulate everyday life in Barrytown.

The wet cement, sewage pipe, and manholes form part of the developer's technical infrastructure, yet in Paddy's account they become some of the most vivid and ritualised spaces of the boys' shared life. The pipe is introduced gradually: first through the digging of trenches, then through the pipes stacked along the roadside, and finally through their installation, which produces the trench-world the boys come to inhabit. As Paddy recalls,

We got down into the trench; it was really deep, like in a war. The men that were digging it had wooden ladders to get in and out. They locked them in their hut. We used planks. We lowered the plank into the trench and ran down along it. It was better than a ladder. You ran into the far wall of the trench and shouldered it and got away fast before the next fella came down the plank. (109)

The boys immediately take possession of these construction spaces through physical action, replacing the workers' locked ladders with improvised planks, transforming what has been dug for sewage into a site of speed, competition, and risk. Therefore, the building sites represent spatial practice in its most active and most socially produced form. The boys' appropriation of the construction materials, their running through trenches and pipes, their writing of names in wet cement, these are bodily spatial practices that produce a version of the suburb entirely different from the one being produced by the developer's plan. When Paddy and his friends write their names in wet cement, they are enacting the most literal possible version of Lefebvre's argument that spatial practice produces space: they are leaving the bodily trace of their presence on the material surface of the conceived suburb, marking the developer's abstract grid with the evidence of their own inhabitation.

5.Lived Space: Cultural Identity and Emotional Geography

The third dimension of Lefebvre's triad which is lived space or representational space is the most complex and the most directly relevant to the analysis of the novel. Unlike conceived space, which is produced by specialists according to abstract plans, and perceived space, which is produced through the bodily routines of everyday life, lived space is produced by ordinary people through the accumulation of memory, imagination, and symbolic association. In the novel, such lived space does not exist as a separate or clearly bounded domain but emerges within and through spaces already structured by authority and regulation. It becomes visible precisely at moments when imposed meanings are reinterpreted, internalised, or subtly resisted in everyday experience.

One such moment occurs in the school, where institutional space is overlaid with symbolic and affective significance. The classroom is the novel's most clearly organised conceived space: its arrangement of desks according to academic performance, its spatial inscription of hierarchy, its deployment of the leather strap as the instrument of bodily discipline that enforces the conceived order. The spatial logic is immediately visible: "The best marks sat in the desks along the windows and the worst were put down the back beside the coats. I was usually in the middle somewhere, sometimes near the front. The ones at the back got the hardest spellings... and you were never sent on messages" (62–63). Each boy's position in the room is determined by his performance, and that position in turn structures what is available to him. Teacher Henno's claim that "Whispering is impossible in this school. I'll hear every little thing" (97) extends this logic beyond the visible. Discipline is sustained through the suggestion that the space is constantly monitored, shaping the boys into subjects as much as correcting their behaviour.

Yet the conceived space of the classroom cannot fully contain the lived space that forms within and against it. This is most clearly visible in the tea-towel scene, in which Miss Watkins introduces a tea-towel printed with the Proclamation of Independence to mark the fiftieth anniversary of the 1916 Easter Rising. She pins it above the blackboard and asks the boys to move past it one by one. Several of them bless themselves as they pass, as they would before a religious image: "-Nach bhfuil sé go h'álainn, lads? she kept saying after every couple of boys went past. -Tá, we said back" (20). She then has the boys march beside their desks while she reads the Proclamation aloud. Toward the end, the performance breaks down entirely and the boys cannot sustain the disciplined march the lesson requires, leaving Miss Watkins "annoyed and disappointed" (21). The most immediate spatial detail is the setting. The founding document of the Irish state is being transmitted in a prefab, a temporary structure placed behind the main school building. As they march, "the walls of the prefab wobbled...We could feel the boards hopping under us""(21). The instability of the structure materially undermines the authority of the "august destiny" proclaimed on the tea-towel, revealing the gap between the institutional claim and the lived reality of its reception. The conceived space of the classroom cannot produce the lived space of national identification the lesson requires, because lived space is not generated by institutional command but by the accumulated social practices of those who inhabit the space.

This appropriation of official culture is not confined to national history. The boys bring the same improvisatory spatial energy to the rituals of Catholic practice in ways that quietly drain them of institutional authority without ever consciously challenging it. Paddy produces his own communion hosts from Vienna roll bread and stages a mock Eucharist in the garden shed: "Corpus Christi. -Amen, said Sinbad. -Close your eyes, I said... He lifted his head and stuck out his tongue. I gave him the mouldy one" (48). The scene is not consciously sacrilegious, Paddy genuinely questions whether making the hosts constitutes a sin and attempts to compensate by saying extra prayers. Yet the ritual of the Eucharist is absorbed into the boys' everyday practices with the same ease that characterises their engagement with any other form of cultural material. More dramatically, in the field behind the shops at night, Kevin appoints himself high priest of an invented deity he names Ciúnas which is the Irish word for silence used as a classroom command by both Henno and Miss Watkins. Stripped of its institutional context, the word is repurposed as the name of a pagan god whose authority Kevin wields through a poker rather than a leather strap: "I am Zentoga, the high priest of the great god, Ciúnas" (129). The ceremony that follows simultaneously parodies religious ritual and the Irish language, taking the linguistic and spiritual apparatus of school and church and converting it into the raw material of the boys' own spatial practice. The sacred formula "The word made flesh" is repurposed to announce the obscene name beaten into each boy's back:

- The word made flesh!
My back was ripped. The bones exploded.
— Fuck!
— From henceforth thou will be called Fuck.
It was over.
— Cúinas the Mighty has spoken! (130–131)

In a single rite enacted in waste ground by firelight, the Irish language of the classroom and the sacred language of the church are simultaneously appropriated, stripped of their institutional authority, and turned inside out. The connection between the shrinking of the boys' territory and the weakening of these institutional narratives is not incidental. For Lefebvre, space actively produces social relations rather than simply containing them. Once the fields of Barrytown are built over, the meanings they carried become detached and open to parody. The Cúinas ceremony and the mock Eucharist can thus be read as residual forms of national culture which are still present, but emptied of their spatial grounding and sustained only as performance.

This spatial logic and the erosion of lived space by institutional and ideological forces extends from the public world of the school into the most intimate space of the novel: the family home. The novel's spatial focus gradually shifts inward, and what it finds there is not refuge but a mirror of the same pressures at work in the suburb outside. The home initially appears as a site of stability, but this stability progressively disintegrates as the parents' marriage deteriorates. The father's presence introduces a volatile and unpredictable form of authority, transforming the domestic space into an environment marked by tension and dread. Gaston Bachelard argues in *The Poetics of Space* (1958) that the house is not merely a physical structure but “our first universe, a real cosmos in every sense of the word” (4) The house creates a space inscribed in the body through the accumulated repetition of domestic life. It is this bodily inscription that makes the signs of domestic disruption so immediately legible to Paddy, even before he can articulate what they mean.

The novel's earliest images of the domestic interior establish it as a space of exactly the kind Bachelard describes:

Under the table was a fort. With the six chairs tucked under it there was still plenty of room; it was better that way, more secret. I'd sit in there for hours...The lino had tiny cracks that got bigger if you pressed them. The sun was full of dust, huge chunks of it... I fell asleep in there; I used to. It was always cool in there, never cold, and warm when I wanted it to be. The lino was nice on my face. The air wasn't alive like outside, beyond the table; it was safe. It had a smell I liked. My da's socks had diamonds on them. I woke up once and there was a blanket on top of me. I wanted to stay there forever. I was near the window. I could hear the birds outside. My da's legs were crossed. He was humming. The smell from the kitchen was lovely; I wasn't hungry, I didn't need it. Stew. It was Thursday. It must have been. My ma was humming as well. The same song as my da. It wasn't a proper song, just a hum with a few notes in it... I stretched till my foot pushed a chair leg, and curled up again. The blanket had sand in it, from a picnic. (103-104)

This under-the-table scene, in which Paddy recalls lying on the cool lino beneath the dining table while his parents move and hum in the rooms around him exemplifies a Bachelardian sense of intimacy grounded in sensory detail. The coolness of the lino on the face, the smell of the air, the diamond pattern on the father's socks, the blanket placed over the sleeping child without waking him, the parents humming the same tune without knowing it, all of these are the sensory textures of the domestic interior in its most complete form. This is Bachelard's “felicitous space” in the novel (xxxv).

Crucially, the passage is introduced with a temporal marker that signals its status as memory rather than

present experience: "That was before my mother had Cathy and Deirdre. Sinbad couldn't walk then; I remembered" (104). The under-the-table space is already lost when Paddy describes it, recalled from a distance that the novel never precisely identifies but makes structurally present throughout. Physically, Paddy has grown too large for the space: "I could get under the table but my head pressed the top when I sat straight and I couldn't sit still; it hurt, my legs ached. I was afraid I'd be caught" (104). The body that once fit perfectly within the domestic shelter has outgrown it, and the outgrowing is registered not only as a physical fact but also as a psychic one. The space has not changed but the child has, and the change is the loss of the ability to inhabit domestic space without self-consciousness, without surveillance, without the awareness of being observed that the world outside the table has been steadily producing in him.

The mother occupies the house entirely differently from the father. She appears almost exclusively at the kitchen sink, at the mangle, feeding children, performing the repetitive circuits of domestic labour that sustain the household but confine her to its private sphere. In contrast, Paddy's father moves between home, work, and pub, embodying the masculine privilege of mobility. Doreen Massey's analysis in *Space, Place and Gender* (1994) provides the framework for reading this condition. Massey argues that "the limitation of women's mobility, in terms both of identity and space, has been in some cultural contexts a crucial means of subordination" (179), and that "the attempt to confine women to the domestic sphere was both a specifically spatial control and, through that, a social control on identity" (180). In the Irish context, this logic acquired particular institutional force through the 1937 Constitution's Articles 41 and 45, which located women's primary role within the home and identified domestic labour as the foundation of social life. Caitríona Beaumont's analysis in "Gender, citizenship and the state in Ireland, 1922-1990" provides a crucial historical framework for understanding the spatial confinement of the mother in the novel. Beaumont demonstrates that, despite the formal extension of political rights to women after independence, the state "identified women's citizenship with domestic duty" (100). The state policy and constitutional discourse progressively redefined women primarily as wives and mothers whose proper place lay within the home. Through legislation such as the marriage bar, restrictions on women's participation in public service, and the gendered language of the 1937 Constitution (particularly Articles 41 and 45, as she notes), the state effectively produced a social order in which domesticity became naturalised as women's central civic function. The Clarke household operates within a constitutional spatial order that has become so deeply embedded in everyday practice that it no longer requires enforcement; the mother's confinement is lived as an ordinary and unquestioned feature of domestic space.

The representation of Paddy's mother demonstrates that domestic space in twentieth-century Ireland functioned not merely as a private sphere but as a politically charged space where economic pressures, Catholic morality, and nationalist ideals converged to regulate women's everyday lives. While ten-year-old Paddy and his friends move freely through Barrytown's streets, fields, and building sites, claiming public space through play, exploration, and minor acts of transgression, his mother remains spatially confined to the domestic interior. This contrast reveals that mobility within Barrytown is profoundly gendered, as boys learn to inhabit and appropriate the expanding suburban landscape, whereas women are expected to sustain the home, their identities defined through care, domestic labour, and emotional endurance. Viewed through Paddy's partial and often uncomprehending perspective, the mother appears largely confined to routines of cleaning, cooking, childcare, and emotional mediation, her movements restricted to the repetitive circuits of domestic labour to sustain family life. She appears perpetually at the kitchen sink ("She was still cooking the dinner and stopping Catherine from climbing into the press under the sink with the polish and brushes in it"), preparing meals ("I heard Ma doing

things in the kitchen”), caring for the baby (“Ma was feeding the baby.”) or performing other household labours (“loved it in the kitchen - the steam and the heat - when my ma was putting the sheets through the mangle, and my da’s shirts”), her spatial orbit restricted to the private sphere.

In contrast, Paddy’s father moves between home and work, pub and street as Paddy recalls “Ma sat down. Da was at work”, embodying the masculine privilege of mobility that Massey identifies, “the limitation of women’s mobility, in terms both of identity and space, has been in some cultural contexts a crucial means of subordination” (1994, 189). This gendered spatial division intensifies as the marriage deteriorates: Paddy’s mother’s confinement becomes a form of entrapment, while his father’s mobility enables escape and evasion of domestic responsibility. One of the markers of his father’s privileged position in the domestic space was his chair: “He had a chair of his own. We had to get out of it when he came home from work” (180). His chair symbolizes how paternal authority operates through space with certain territorial markers. This authority extends beyond physical space into the space of speech itself. Paddy observes that his mother talks less:

She listened to him much more than he listened to her. Her answers were much longer than his. She did two-thirds of the talking, easily that much. She wasn’t a bigmouth though, not nearly; she was just more interested than he was even though he was the one that read the paper and watched The News and made us stay quiet when it was on, even when we weren’t making any noise. (202-203).

As the marriage deteriorates, the home ceases to function as a Bachelardian cosmos and becomes instead a space of fear and anxiety that must be managed through the body. The most extreme expression of this transformation is Paddy’s decision to stay awake all night after witnessing his father hit his mother. Unable to prevent the violence through any direct intervention, he disciplines his own body against the warmth and shelter that the house in its earlier form would naturally have provided:

I watched. I listened. I stayed in. I guarded her. Nothing happened. I didn't know what I'd do. If I was there he wouldn't do it again, that was all. I stayed awake. I listened. I went to the bathroom and put cold water on my pyjamas. To keep myself awake. To stop me from getting cozy and warm and slipping asleep. I left the door a bit open. I listened...Nothing happened. (191)

The child who once fell asleep under the table and woke to find a blanket placed over him is now wetting his pyjamas at midnight to prevent himself from sleeping. The shelter that Bachelard identifies as the house’s primary gift to the child has been converted into something to be actively resisted. The spatial logic represents Lefebvrian lived space. The family home, which was once a space of unconscious security, has been colonised by the anxiety and unpredictability of the conceived order of paternal authority. Paddy cannot afford to inhabit the house as shelter any longer; he must stay awake and shelter others. In this way, the domestic interior does not stand apart from the spatial transformations of the suburb outside, it reproduces them at their most intimate and most damaging scale. As a result, the house ceases to function as a unified or secure space and instead becomes fragmented, experienced through moments of fear, confusion, and bodily disorientation.

On the other hand, the father’s eventual departure does not restore the house to its earlier security, but it marks a decisive transformation in Paddy’s own spatial and emotional consciousness: “I never got the chance to run away. I was too late. He left first. The way he shut the door; he didn’t slam it. Something; I just knew: he wasn’t coming back” (280). The front door which is used only for visitors and formal occasions, as the boundary between the domestic interior and the public world, is the threshold he crosses without return, and he crosses it with a quietness that is more devastating than his previous slams. The house is not destroyed; it is emptied of the spatial practice that made it a home.

The novel's final scene brings together the spatial and emotional trajectories, marking the irreversible transformation of both family and family home. Da returns on Christmas Eve for a visit: "He saw me. - Patrick, he said. He moved the parcels he had with him under one arm and put his hand out. -How are you? he said. He put his hand out for me to shake it. -How are you? His hand felt cold and big, dry and hard. -Very well, thank you" (282). The formality and the distance of "very well, thank you", represents Paddy's transformation in language as well as in their relationship. He is speaking to his father as one speaks to a visitor, because his father is now only a visitor. At the end, Doyle leaves us with only "an awkward nonending, a handshake between Paddy and his father" as McGlynn writes (128). The novel departs from the traditional Bildungsroman where would become Patrick and replace his father as man of the house. Paddy's position is left unclear in the final page and "the coming of age that we might expect from a conventional Bildungsroman is left uncertain" (McGlynn, 128). Although a form of transformation has taken place, the narrative withholds closure, as the conflict between self and society remains unsettled. Paddy's emerging awareness that adulthood lacks a clear or ordered structure offers recognition but not resolution. Therefore, the novel closes not with reconciliation but with a quiet reconfiguration of family life, as Paddy accompanies his mother into an uncertain future. The final image suggests that childhood innocence has given way to a new awareness of vulnerability, responsibility, and loss, revealing that growing up in Barrytown ultimately means learning to inhabit a space permanently altered by the fractures of family life.

6. Conclusion

To conclude, as Liam Harte argues in *Reading the Contemporary Irish Novel 1987–2007*, Doyle participates in a broader reconfiguration of Irish cultural identity in late twentieth-century fiction, as novelists respond to the changing conditions of contemporary life. In particular, Harte suggests that these writers "strategically collapse the boundaries between the personal and the national in an attempt to capture the fractured, conflictual nature of contemporary Irish experience" and to interrogate the disjunction "between lived realities and inherited narratives of origin, identity, and place" (2014, 3). In *Paddy Clarke*, this collapse is spatial before it is anything else. The dissolution of the Clarke household and Paddy's dispossession from the collective spatial world of Barrytown mirror, at the scale of a single childhood, Ireland's own transition from the pre-Celtic Tiger world of incomplete suburban development and residual nationalist culture to the fully conceived, fully planned spatial order that the Tiger would complete. Rather than engaging directly with traditional markers of Irish identity such as rural life, nationalism, or religious authority the novel foregrounds the textures of suburban existence, thereby exposing the inadequacy of earlier cultural narratives to account for contemporary Irish experience. In doing so, it aligns with what Harte identifies as a broader literary movement concerned with history, memory, and belonging as contested categories, reimagined through fragmented, localised, and often unstable forms of representation. The spatial world of Barrytown, shaped by expansion, incompleteness, and constant change, embodies this shift, revealing a gap between the lived environment of the characters and the inherited frameworks through which Irish identity has conventionally been understood. As Eva Roa White observes "Doyle maps a new geography, a personal inner-scape that takes precedence to all socio-political and economic issues of modern Ireland through a series of small epiphanies" (39).

This article argues that *Paddy Clarke Ha Ha Ha* constructs urban experience through a complex interplay of conceived, perceived, and lived spaces, while its narrative form further reinforces this spatial logic. By moving from the planned environment of suburban Dublin to the embodied practices of childhood and the emotional intensity of domestic space, the novel reveals space as an active and

constitutive force rather than a passive setting. In doing so, it challenges readings that reduce it to a nostalgic account of childhood, instead positioning it as a nuanced exploration of the socio-spatial dynamics of pre-Celtic Tiger Ireland. More broadly, this analysis demonstrates the value of spatial literary approaches in understanding how narrative, memory, and identity are shaped by the environments in which they are embedded. Doyle's novel ultimately presents urban childhood as a spatially produced experience, marked by instability, negotiation, and transformation.

References / Kaynakça

- Bachelard, G. (1994). *The poetics of space* (M. Jolas, Trans.). Beacon Press. (Original work published 1958)
- Beaumont, Caitriona (2002). Gender, citizenship and the state in Ireland, 1922–1990, in *Ireland in Proximity History, Gender, Space* Edited by Scott Brewster, Virginia Crossman, Fiona Becket and David Alderson. (94-108) Routledge.
- Brooker, J. (2003). Larrygogan in space: The Barrytown trilogy. In P. Laplace & E. Tabuteau (Eds.), *Cities on the margin, on the margin of cities: Representation of urban space in contemporary Irish and British fiction* (pp. 201–215). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Donnelly, B. (2000). Roddy Doyle: From Barrytown to the GPO. *Irish University Review*, 30(1), 17–31. <https://doi.org/10.2307/25517123>
- Doyle, R. (1993). *Paddy Clarke ha ha ha*. Vintage Classics.
- Harte, L. (2014). *Reading the contemporary Irish novel 1987–2007*. Wiley-Blackwell.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space* (D. Nicholson-Smith, Trans.). Blackwell. (Original work published 1974)
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Polity Press.
- McGlynn, Mary. *Broken Irelands: Literary Form in Post-Crash Irish Fiction*. Syracuse University Press, 2022.
- Smyth, G. (2000). The right to the city: Re-presentations of Dublin in contemporary Irish fiction. In L. Harte & M. Parker (Eds.), *Contemporary Irish fiction: Themes, tropes, theories* (pp. 13–35). Macmillan.
- White, E. R. (2018). Whose Dublin is it anyway? Joyce, Doyle, and the city. In M. Beville & D. Flynn (Eds.), *Irish urban fictions: Literary urban studies* (pp. 15–41). Palgrave Macmillan.

04. Revitalizing Indigenous Food Systems in Leslie Marmon Silko's *Gardens in the Dunes*¹

Fatma EREN²

APA: Eren, F. (2026). Revitalizing Indigenous Food Systems in Leslie Marmon Silko's *Gardens in the Dunes*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 59-71. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21305262>

Abstract

This study examines Leslie Marmon Silko's *Gardens in the Dunes* (1999) in terms of its parallelisms with the Lebanese ethnobotanist Gary Paul Nabhan's works as a pioneer of the local food movement and heirloom seed-saving practice. Drawing on the spiritual heritage of her indigenous culture, Silko displays the consequences of settler colonialism on Native lands, particularly through agricultural knowledge loss and disappearing food diversity. Featuring a character, Indigo, who counters this erasure through the seeds she collects from her domestic and transatlantic journeys, Silko offers a model for recovering Indigenous foodways. Similarly, leading many research projects, coordinating farming alliances, and having been a motivational speaker about the significance of "place-based" foods, Nabhan dedicates himself to recover native food traditions in the American Southwest. The fictional landscape where the Sand Lizard people live and the areas Nabhan conducts his research among Indigenous communities both take place around the lower Colorado River basin and the Sonoran Desert borderlands. I argue that Indigo, as the protagonist of *Gardens* is a literary foreshadowing of the ideal models Nabhan imagines to achieve biocultural restoration, due to her transnational seed collecting effort during her travels. With her dream of planting the seeds back in her own land parallels to Nabhan's own practice of local food and what he advocates putting into practice in *Where Our Food Comes From* (2008), to revitalize food security and sustainability on a global scale.

Keywords: Leslie Marmon Silko, *Gardens in the Dunes*, Gary Paul Nabhan, Local Food Movement, Indigenous Foodways

- 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.
Ethics Approval: This study does not need ethics approval.
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 /Ithenticate, Rate: 5%
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 02.06.2026-**Acceptance Date:** 11.07.2026-**Publication Date:** 12.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21305262>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind
- ² Arş. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Res. Assist. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature (Sivas, Türkiye) **e-posta:** feren@cumhuriyet.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-0351-8732> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>

Leslie Marmon Silko'nun *Gardens in the Dunes* Romanında Yerli Gıda Sistemlerini Yeniden Canlandırmak³

Öz

Bu çalışma, Leslie Marmon Silko'nun *Gardens in the Dunes* (*Kumullardaki Bahçeler*) (1999) adlı eserini, yerel gıda hareketinin ve ata tohumu saklama pratiğinin öncülerinden Lübnan asıllı etnobotanikçi Gary Paul Nabhan'ın çalışmalarıyla olan paralellikleri açısından incelemektedir. Kendi yerli kültürünün manevi mirasından yararlanan Silko, yerleşimci sömürgeciliğin yerli toprakları üzerindeki sonuçlarını, özellikle tarımsal bilgi kaybı ve yok olan gıda çeşitliliği üzerinden gözler önüne serer. Ülke içi ve transatlantik yolculuklarından topladığı tohumlar aracılığıyla bu silinmeye karşı çıkan Indigo adlı bir karakteri merkezine alan Silko, yerli gıda geleneklerini geri kazanmak için bir model sunar. Benzer şekilde, birçok araştırma projesine liderlik eden, çiftçilik ittifaklarını koordine eden ve "yöreye özgü" gıdaların önemi hakkında motivasyon konuşmaları yapan Nabhan, kendisini Amerikan Güneybatısı'ndaki yerli gıda geleneklerini geri kazanmaya adanmıştır. Sand Lizard (Kum Kertenkelesi) halkının yaşadığı kurgusal coğrafya ile Nabhan'ın yerli topluluklar arasında araştırmalarını yürüttüğü bölgelerin her ikisi de aşağı Colorado Nehri havzası ve Sonoran Çölü sınır bölgelerinde yer almaktadır. Bu çalışma, *Gardens*'in ana karakteri olan Indigo'nun, seyahatleri sırasındaki ulus ötesi tohum toplama çabası sayesinde, Nabhan'ın biyokültürel restorasyonu gerçekleştirmek için hayal ettiği ideal modellerin edebi bir habercisi olduğunu öne sürer. Indigo'nun tohumları kendi topraklarında yeniden ekme rüyası, Nabhan'ın kendi yerel gıda pratiğiyle ve küresel ölçekte gıda güvenliğini ve sürdürülebilirliği yeniden canlandırmak amacıyla yaklaşık on yıl sonra *Where Our Food Comes From* (*Yiyeceklerimiz Nereden Geliyor*) (2008) adlı eserinde hayata geçirmeyi savunduğu ilkelerle paralellik göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Leslie Marmon Silko, *Kumullardaki Bahçeler*, Gary Paul Nabhan, Yerel Yiyecek Hareketi, Yerli Yemek Kültürü

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 çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / İthenticate / İntihal, Oran: %5
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.06.2026-**Kabul Tarihi:** 11.07.2026-**Yayın Tarihi:** 12.07.2026; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21305262>

Introduction

Leslie Marmon Silko, a contemporary Native American writer, known for her versatility as a writer has enriched the Native American Canon with her poems, short stories, essays, an autobiography, a volume of letters with the poet James Wright, and three novels; respectively, *Ceremony* (1977), *Almanac of the Dead* (1991), *Gardens in the Dunes* (1999). According to Karenne Wood, reading Silko's third and final novel, *Gardens in the Dunes*, resembles "enter[ing] a world of exotic blossoms and sunlight, to inhale the various perfumes of flowers and the scent of moist earth in an elaborate greenhouse, to recall that timeless relationship to the earth through an understanding of seasonal cycles and the promise we recognize in a handful of healthy seeds" (1999, p. 71). In other words, *Gardens* imbues the reader with a sense of optimism and generosity, intricately connected with nature and its bounties. Considering the material and cultural destruction on Indigenous populations during the Westward Expansion, it is unlikely that Silko's narrative is detached from political critique.

The events narrated in the book occur around the end of the nineteenth century when the American Frontier was announced to be closed. At the time, the nation's formation process included the removal of Native Americans to reservations in the West. Through her portrayal of the characters, Silko reveals that she looked to pay tribute to the numerous tribes that were exterminated in the name of so-called civilization (Arnold, 1998, p. 3). Having a thematic similarity with other indigenous narratives such as *House Made of Dawn* (1968) by N. Scott Momaday, *Solar Storms* (1995) by Linda Hogan, *Tracks* (1988) by Louise Erdrich, *Gardens* is also written with a particular emphasis on the significance of eco-centric consciousness. Silko's approach to forced relocation and accompanying losses differs, however, in her foregrounding of seed saving and preserving botanical knowledge as strategic tools for epistemic disobedience. The lost agricultural traditions are revived by a female protagonist, who is an active guardian of traditional ecological knowledge, preserving and putting it into practice. The Native American people have their own sustainable farming methods and practices before Europeans colonize the New World (Kang, 2016, p. 28). Drawing on the spiritual heritage of her indigenous culture, Silko displays the unreasonable justification of settler colonialism on Native lands and revolts against the prevalent stereotypes such as "savage," "hostile," beastlike men," ascribed to the indigenous people (Nash, 1972, p. 199). The story primarily centers on Indigo, a ten-year-old girl of the indigenous tribe of the Sand Lizard people. Together with her grandmother Grandma Fleet, her mother, and her sister, Sister Salt, Indigo is one of the last survivors of her tribe. When their mother is taken by the federal troops during a performance of the Ghost Dance, Indigo and her sister start to live with Grandma Fleet in a sand dune region along the east of Colorado River. To survive, Grandma Fleet engages in the practice of "subsistence agriculture" as a "continuation of agricultural traditions that had been in practice for thousands of years" (Ryan, 2007, p. 118). The sisters learn not only how to grow Indian food from amaranth plants to sunflowers but also develop an ethical relationship with land. When Indigo is taken to the boarding school, her path crosses Hattie, a newly married white scholar. With Hattie's husband Edward, the three take a journey through diverse gardens across the continents, each having their own agenda.

In an interview with Ellen Arnold, Silko acknowledges that she has created a political novel in terms of culinary practices and skills of Native Americans because "how you grow your food, [or] whether you eat" is quite political (1998, p. 3). Realizing the difficulty of growing one's own food through her experience of cultivation in her small garden in Tucson, Silko decides to write a book about "gardens and flowers," not only to acclaim the older food traditions but also, to counter the pressure of political neutrality on the minorities (Arnold, 1998, p. 2). Within this context, garden imagery foregrounds the

discussion of the disappearing food diversity and cultural heritage after the Indigenous dispossession. However, instead of fixating on the erasure and dispossession, with her *Gardens in the Dunes*, Silko is “seeking out like-minded peoples who are open to new visions and to change, and who share a deep commitment to the earth and the human spirit” (Aldama, 2000, p. 458). In doing so, Silko situates the concept of garden as a site for exploring the recovery of food sovereignty through a literary framework. So far, the existing scholarship has mostly read *Gardens* through colonialism, the theme of transcultural hybrid identity, and Indigenous dispossession. By addressing these issues, this study also seeks to examine the novel through contemporary Indigenous food sovereignty movement and Gary Paul Nabhan's ethnobotanical discourse, focusing on its epistemic reclamation.⁴

During her travels, Indigo engages in seed saving, a practice central to Indigenous food security. In *Recovering the Sacred: The Power of Naming and Claiming* (2005), Winona LaDuke mentions how seeds have been treated as “common property” by the agrarian communities since prehistoric times “with a percentage of every harvest carefully saved for the next planting” (p. 115). However, the contact with the European settlers was a heavy blow to Native American communities, not only in terms of land but also food. During the eighteenth and nineteenth centuries, they were exposed to a series of extermination policies, including land grabbing, bison genocide, and deliberate destruction of arable land and water supplies. In critiquing “this scorched earth policy,” La Duke argues that reliance on “commodity foods” in government rations and decreasing physical activity have led to major health problems for the Indigenous people in the ensuing period (2005, p.191). Of equal significance is the fact that Indian traditional food systems encompass many socio-cultural dynamics that have simultaneously disrupted. Hoover and Mihesuah underscore the consequences of this calculated socio-economic dependency by stating, “[A]s the availability of foods declined, so too have the stories, languages, cultural practices, interpersonal relationships, and outdoor activities implicated in those food systems” (2019, p.7). In this vein, the layered dispossession process indicated by Indigenous Food Sovereignty scholars stretches back to the era Silko covers in *Gardens*. Indigo's seed saving in the midst of the devastation in the nineteenth century thus has a cultural and political aspect at the intersection of race and colonization.

In their co-edited volume on nutritional colonialism, Elizabeth Hoover and Devon A. Mihesuah inspire a return to ancestral foodways by pointing to contemporary food projects and emphasize regaining cultural knowledge regarding Indigenous food production as a form of decolonial practice. Highlighting the lasting impacts of damage to Native food practices in the same volume, Rowen White defines the significance of seeds and the recent seed sovereignty movement, locating seeds as “testament to resiliency of [Indigenous] people” (2019, p. 190). Within this context, this collective effort, driven by community-based projects such as the Indigenous Seedkeepers Network and the Native American Food Sovereignty Alliance (NAFZA), is a vessel for Native people to protect heirloom seeds from profit-driven companies and to heal from systematic injustices. On cultural and historical meanings of seeds for native populations, White states, “The seeds are the witnesses of the past, and also the hope for the future” (2019, p. 191). Furthermore, the Lebanese ethnobotanist Gary Paul Nabhan stresses the significance of seeds, claiming that they are encapsulations of ecological knowledge as the culmination of millions of years of plant-animal co-evolution (1989, p. xv). He posits that Indigenous seeds are “living reverberations” of biocultural history, shaped by historical and aesthetic choices of past cultures, reflecting their tastes, values, and environmental choices (1989, p. xv). Nevertheless, the forced

⁴ It is important to note that Indigenous food sovereignty also encompasses the revitalization of practices such as hunting, fishing, and foraging (Hoover, 2019, p.85). However, this study primarily focuses on methods to restore Indigenous farming and to pass down the traditional knowledge to subsequent generations.

relocation not only destroyed these, but it also perpetuates a dietary intervention since corporations control agricultural lands, seed systems, and genetic resources today. Consequently, Nabhan's formulation of heirloom seeds as living archives of co-evolution, which need to be conserved also indicates the necessity of reclamation of Indigenous agricultural practices for cultural and social continuity. Nabhan's biocultural diversity framework simultaneously corresponds to Kyle Powys Whyte's concept of "collective continuance," "a society's overall adaptive capacity to maintain its members' cultural integrity, health, economic vitality, and political order into the future" (2018, p.355). Accordingly, preserving traditional agricultural practices is crucial for Indigenous sovereignty, as it is deeply intertwined with this adaptive restructuring of food systems.

In this regard, Silko's *Gardens* offers a visionary role that Gary Paul Nabhan advocates putting into practice specifically in his *Enduring Seeds* (1989) and *Where Our Food Comes From* (2008), to revitalize Indigenous food systems and sustain community resilience. His extensive work and field-based practice on the Native American lands around the US-Mexico border constitutes the conceptual bridge of this study. There is a great geographical parallelism between where the Sand Lizard people live in Silko's fictional setting and the areas Nabhan conducts his research among Indigenous communities, since both take place around the lower Colorado River basin and the Sonoran Desert borderlands. I argue that Indigo, as the protagonist of *Gardens* is a literary foreshadowing of the ideal models Nabhan imagines to achieve biocultural restoration, due to her transnational seed collecting effort. Her gathering comes forward as a form of relational solidarity that includes both Indigenous food sovereignty and socio-cultural persistence.

Local Food Movement

A distinguished nature writer, ethnobotanist, agricultural ecologist, Gary Paul Nabhan is a pivotal name, promoting the preservation of the connections between biodiversity and cultural diversity. As a pioneer of the local food movement and the heirloom seed saving movement, Nabhan's interest in local food was first awakened by his longing for the fresh, delicious Lebanese foods his grandfather served before he left his home for college. For Nabhan, the health of communities is intricately related to conservation of the heirloom seeds, and thereby getting diverse and healthy food on the table. He criticizes losing touch with food production by stating, "More people than ever before in history have absolutely no involvement in producing the foods that sustain them (Nabhan, 2002, p. 26). To this end, he has been leading many research projects, coordinating farming alliances, and been a motivational speaker about the significance of "place-based" foods and dedicates himself to recover native food traditions in the American Southwest.

In his seminal work, *Where Our Food Comes From: Retracing Nikolay Vavilov's Quest to End Famine* (2008), Nabhan displays how significant it is to preserve heirloom seeds and its varieties in terms of protecting the natural vegetation and plant diversity for the survival of future generations. Tracing the efforts of Vavilov, an important Russian botanist, who creates the world's largest collection of plant and seed specimens in Leningrad and spends an extraordinary effort to protect them during the Nazi occupation in WWII, Nabhan studies the role of food heritage in the health of land, environment and communities. In the foreword to *Where Our Food Comes From*, K.B.Wilson addresses the shift from traditional agriculture to mass-produced food systems in a critical tone:

Where does our food come from? Much of humanity no longer knows how to put their hands into the soil, and instead specializes in curating, with microwaves, long-dead objects found in fridges. Rural people—let alone farmers—are treated as endangered species to be patronized at best. We no longer

have a way to learn from the fact that indigenous tribe X managed to feed themselves sustainably in a desert for several thousand years with only a few crises. Where is our science, we ask, when we hear that the world has destroyed a quarter of the irrigable land, lost thousands of tasty varieties of crops and livestock, and allowed farming economies and rural landscapes to break down? (Nabhan, 2009, p. xii)

Wilson's views on transformed food systems and vanished farming methods were also echoed by Nabhan in his early work, *Enduring Seeds: Native American Agriculture and Wild Plant Conservation* (1989), where he denounces the dispossession of Native American subsistence lands. Apart from the land seizure, Native American also experienced unfair management in their remaining territories as Nabhan notes, they "often found irrigation projects biased toward their non-Indian neighbors" (Nabhan, 1989, p. 61). These gradual yet systematic bias and discrimination in administration resulted in profound agricultural and ecological losses, including indigenous crop diversity: "Once their land and water were taken away, it is no wonder that Indian farming declined, and with it went much of the remaining native crop diversity" (Nabhan, 1989, p. 61). As mentioned, the erosion was inevitably multifaceted; affecting both cultural and culinary heritage.

Regarding his research on the North American Southwest, Paul E. Minnis writes on how this exploitative mindset changed food preferences in later periods, pointing to "a subtle shift in food preference patterns from the ancient past to the ethnographic present, largely because of the effects of Euro-Mexican-American occupation" (2004, p. 23). This relationship between land dispossession and disruption of local food systems is also examined by the Native American activist Winona LaDuke in her *All Our Relations: Native Struggles for Land and Life*, published in the same year with *Gardens*. LaDuke mentions how the indigenous food sovereignty was first dismantled by buffalo slaughter that provided a profitable venue for the Western cattle market (1999, p. 142). This systematic erasure policy, backed up later by Federal Indian Allotment policy was a severe impact on the "self-sufficiency" of Native communities (LaDuke, 1999, p. 149). Destroying "indigenous food sovereignty" functioned as a strong strategy to exempt them from "exercising collective self-determination" (Whyte, 2018, p. 363). As LaDuke conveys, "This relationship continues to this day" (1999, p. 142). Thus, the loss of Indian food systems comes forth as a critical effect of settler colonialism that also has its reflections on modern food culture today, relying on mass production and large-scale industrial farming.

Put differently, the disconnection from land due to systematic settler erasure not only precipitates the environmental degradation and exploitation of natural resources but also alter the way people produce and consume food. Considering the emergence of a new farmer/consumer model and loss of traditional knowledge in agriculture, Nabhan draws attention to the imminent threats to food supplies and the current decimation of genetic diversity in agriculture. As he critically warns, "agricultural biodiversity is the cornerstone for building greater food security for humankind; without it, our food system will be crippled by pestilence and plague, drought and flood, global warming, and the economic or environmental side effects of globalization" (Nabhan, 2009, p.15). Securing seed varieties is thus of vital importance for both human-caused and natural disasters for the critical role in the relief and recovery from the hazardous impacts in the aftermath of such disasters.

Enforcing a precautionary approach against these risk scenarios, Nabhan enforces a radical change in individual choices about their eating habits through a recent food trend that he pioneers: Local Food Movement. Basically speaking, Nabhan inspires people to reclaim local food consumption, either by growing their own food or eating locally grown foods close to the places of production. By emphasizing the inclusivity and ecological benefits of this initiative since it addresses to people from all segments of

society and foresees the restoration of American landscapes, Nabhan puts that, “Because of these efforts, the diversity of foods and beverages on American tables is greater than at any time in the last century. The number of cultivated food plant varieties in the US has more than doubled in the last thirty years, growing from 9,720 in the mid-1980s to 21,640 in the mid-2010s” (Nabhan, 2018, p. 2). The increase in edible plant species indicates how seemingly simple act of conscious food choice is indeed significant for preserving and restoring biodiversity.

At this point, Nabhan's framework aligns with the Indigenous food sovereignty movement, defined as “a method, getting to a place of decolonizing our diets, revitalizing our traditional food culture” (Hoover, 2019, p. 85). Echoing the earlier discussion on Nabhan's views on heirloom seeds as living archives of co-evolution that ensure food security and preserve cultural heritage, it is safe to state that the local food movement is a contemporary embodiment of this philosophy. Through localized foodsheds, Nabhan aims to reconnect not only with local food but also with the community around his Arizona home. As an effort to ensure the inclusivity of Indigenous communities in this movement, Nabhan jointly creates Native Seeds/SEARCH in 1983, in Tucson, Arizona. With this organization, sample seeds were distributed to many places, including “school gardens, tribal farms, indigenous agricultural interns, immigrant relief projects, and other public institutions in the area” (Nabhan, 2018, p. 155). This implies that his campaign offered more than raising an individual awareness, as it aimed a broader communal and environmental change. In this regard, he also conceptualizes a “fertile middle ground” to refer to a meeting ground (or “middle path”) for people from diverse groups to come together and take action for “biocultural restoration” (Nabhan, 2018, p. 17). Borrowing the term from Bill McDonald who used the “radical center” to define “a collaborative conversation movement” for the environmental activists in “resolving conflicts on food-producing lands in the American West,” Nabhan offers “consensus” as a more embracing and encompassing mode of action to restore food producing landscapes of the United States (2018, p. 27). Consequently, Nabhan envisions a long-term social process that people, regardless of their ideological beliefs, social status, or gender can engage in, just as Silko envisions in her *Gardens*. The relationship between Hattie, a privileged white woman and Indigo, a disadvantaged Indigenous child offers a microcosm of this “middle ground,” since their collaboration in collecting seeds empowers Indigo's community.

Accordingly, Silko's narrative represents how deeply the agrarian values and sustainable practices are rooted in food production for the Indigenous communities before they were replaced by the industrial farming techniques, changing the production and consumption patterns completely. As the existing scholarship suggests, their systematic erasure has affected the diet of people of the world. In this context, Yeonhaun Kang writes how Silko “offers a new account of Native modernity—one that is crucial to both the reconfiguration of American Indians' savage image and the revitalization of indigenous food systems for the survival of tribal people and their biocultural diversity in the region” (2016, p. 39). Although Silko's account is based on a fictional territory, the places she mentions maps onto the North American Southwest where “a legacy of agricultural lifeways stretching back more than three millennia” for Native Americans (Fish, 2004, p. 117). Thus, Indigo's act of collecting seeds is not only a step towards reviving a historical Southwestern agriculture tradition but also places her as the literary anticipation of the frameworks Nabhan proposes for the local food movement. Although Indigo's journey was examined as a literary trope of resistance by Hunziker (2026) and Kang (2016), this study is grounded in the historical roots of ethnobotany in the Southwest, documented by Gary Paul Nabhan. It is seen that a fictional action can appear as a historically confirmed survival method. Both Silko and Nabhan voice similar concerns in their narratives and they both offer similar solutions, whether directly or indirectly, to secure healthy and diversified foods for her future generations. At this point, reading these two

authors together enables to examine Indigo as a radical figure who reclaims those lost agrarian values and revitalize the food systems in her native land.

Indigo as an Indigenous Food Sovereignty Pioneer

As discussed above, the Indigenous people were the worst adversely affected group of the settler colonialism due to the extensive destruction they experienced, in terms of losing their traditional food systems, sovereignty, and self-determination. Further to this, the clash between the European and Native Americans is one of the most frequently treated themes in American literature which contributes not only to the perpetuation of division among people but also stereotyped beliefs about Indigenous people. To challenge those stereotypes, Silko offers an alternative literary work based on a holistic connection with all living beings, regardless of geopolitical or species-specific approaches, as she suggests: “We can be our best selves as a species, as beings with all the other living beings on this earth, we behave best and get along best, without those divisions” (Arnold, 1998, pp. 9-10). However, this does not imply that Silko's conciliatory tone is to hide historically evidenced violence toward the Native American people.

Gardens incorporates a great deal of events that recall the occurrences, happened during the removal of American Indian tribes in North America with the arrival of the European colonists. Like other tribes settling in South California, the Sand Lizard people were not only reduced in number but also, they suffered from the disease and starvation after the invasion of their lands. The book starts with the raid of the Ghost Dance ceremony and the capture of Indian Americans, including Indigo's mother. Their displacement from their ancestral lands and the girls' involuntary relocation to different places afterwards reflect both the politics of forced removal and agricultural dispossession. In this vein, the vivid portrayal of Grandma Fleet's efforts to teach her grandchildren about the agricultural traditions through practice points to Indigenous food sovereignty and its broader implications for the Native American people. Her meticulous care toward food crops and her emphasis on reciprocal relationship between humans and nature illustrate their egalitarian and holistic approach:

They each had plants they cared for as if the plants were babies. Grandma Fleet had taught them this too. The plants listen, she told them. Always greet each plant respectfully. . . . Sand Lizard warned her children to share: Don't be greedy. The first ripe fruit of each harvest belongs to the spirits of our beloved ancestors, who come to us as rain; the second ripe fruit should go to the birds and wild animals, in gratitude for their restraint in sparing the seeds and sprouts earlier in the season. Give the third ripe fruit to the bees, ants, mantises, and others who cared for the plants. (Silko, 1999, pp. 14-15)

The Sand Lizard people have been tending the old gardens for ages and it seems that the gardens also serve as a space for passing down the traditional knowledge and comprehending the interconnectedness with nature. As the excerpt suggests, all human and nonhuman kin should have their share of the grown food according to Native American cosmology. Moreover, for Grandma Fleet, seeds are “treasure” (Silko, 1999, p. 19). She keeps them in the storage basket made by her own hands and glass containers with lids, in her bedding, for “safekeeping” (Silko, 1999, p. 22). In another example where she treats the apricot pits, is notable: “Mmmm! You will be my little sweethearts, my little apricot trees!” (Silko, 1999, p. 22) Here, Grandma Fleet's encompassing affection towards seeds has its reflections on Nabhan's ideas on seeds, who places “the enduring seeds” in the category of “the remaining riches of the living world” (Nabhan, 2018, p. 2).⁵ Her act of collecting seeds from food scraps by “pok[ing] her stick through the

⁵ Although Nabhan's definition of “enduring seeds” is to refer to seed varieties preserved by traditional agricultural communities, Grandma Fleet's seeds can also be treated under this category.

debris in garbage piles behind the cafe and hotel” is critical for illustrating the significance of seeds for sustainability and survival for her community (Silko, 1999, p. 22). On the other hand, her awareness runs parallel to Nabhan’s focus on the worth of seeds for collective survival, as he provides an example of Rollen Chalmers, the African American farmer who grows Carolina Gold and Charleston rice in Georgia with the seeds supplied by the Carolina Gold Rice Foundation. Chalmer explains its criticality for him by stating, “My grandfather grew his Gold rice for survival, my family depended on it” (qtd. in Nabhan, 2018, p. 116). In this regard, Chalmer’s donating the seeds of his first harvest back to the foundation and Grandma Fleet’s keeping seeds for future represent a recurrent survival practice, appear across different communities, whose histories were shaped by dispossession.

After Grandma Fleet’s death, while Indigo is captured and sent to a boarding school in Riverside, California, Sister Salt is taken to a reservation at Parker to remain under the custody of Indian agency. Running away from the school, Indigo comes across a newly married couple and is taken in by Hattie Abbott Palmer, a scholar of early Christian history and her husband, Edward Palmer, a scholar, botanist and explorer who has devoted himself to find a new plant species that would bear his name. Thereafter, the narrative focus shifts into Indigo’s self-initiated role for her community as the seed collector after the Palmers decide to take Indigo to their long journey through New England, England, Italy and France. Their tour involves visiting the grand homes and splendid gardens of their wealthy friends and relatives. As soon as their journey starts, it appears that Granma Fleet’s consciousness about protecting heritage of food, culture and tradition is passed down to Indigo. She remembers her grandmother

always advised the girls to collect as many new seeds as they could carry home. The more strange and unknown the plant, the more interested Grandma Fleet was; she loved to collect and trade seeds. Others did not grow a plant unless it was food or medicine, but Sand Lizards planted seeds to see what would come; Sand Lizards ate nearly everything anyway, and Grandma said they never found a plant they couldn’t use for some purpose. (Silko, 1999, p. 83)

Indigo’s preserving and translating Grandma Fleet’s wisdom into action symbolizes both her loyalty to her community and places her as the representative of the local food movement. Throughout her journey across the ocean, Indigo collects seeds to plant back in the gardens of her hometown. Moreover, Grandma Fleet’s advice on adopting an unbiased approach toward seeds proves the existence of a community-sustaining model based on “subsistence farming,” a practice Ryan characterizes it as “essential to the Indians’ survival” (2007, p. 120).

In this vein, *Gardens* features how the abduction of their land by the US government’s Indian removal policy disrupts the Sand Lizards’ foodways. When farming on their ancestral lands is banned, hunger and despair drive people to eat birds, mesquite beans or on the seeds that pack rats store. Regrettably, at a certain point, “there were no pack rats left to gather and store seeds” in the old gardens (Silko, 1999, p. 47). In this sense, the novel recontextualizes devastating repercussions of the conquests of Native lands, by highlighting the destruction on Indigenous farming traditions and sustainable food systems. During their visit to Hattie’s aunt’s gardens in England, Aunt Bronwyn reminds Indigo of the great contribution of Indigenous people to global dietary exchange stating, “the American Indians, gave the world so many vegetables, fruits, and flowers—corn, tomatoes, potatoes, chilies, peanuts, coffee, chocolate, pineapple, bananas, and of course, tobacco” (Silko, 1999, p. 244). Indigo starts to draw and take notes of plants she sees on the notebook Aunt Bronwyn has given her as a gift with the diverse seeds from her garden.

Indigo’s instinctive approach toward gathering seeds starts in Edward’s sister, Susan James’s Garden in Oyster Bay, New York where Indigo “pick[s] up seeds and save[s] them in scraps of paper with her

nightgown and clothes in the valise so she could grow them when she went home" while she carefully listens Edward and Susan's conversation on flowers and plants (Silko, 1999, p. 185). Her close attention to new information and dream of planting the seeds back in her own land parallels to Nabhan's own practice of local food, cultivating a land around Patagonia, Arizona: "It was a practice that had a two-to three-thousand-year-old legacy in this landscape, and we were simply playing a small role in collectively keeping that legacy alive" (Nabhan, 2018, p. 6). Thus, Indigo's attempt equals to a defiance of colonialist attitude and revival of the legacy of native foodways. Moreover, Nabhan's emphasis on the importance of place-based knowledge in restoring Indigenous farming practices echoes itself in Indigo's thinking of planting these seeds in suitable locations. For instance, in Aunt Bronwyn's gardens, "[s]he knew just the place to plant these sunflowers, not far from the spring above the dunes" (Silko, 1999, p. 244). The scene shows both the transmission of ancestral information to Indigo and her reclaiming these lost seed traditions. The Italian scholar Laura's sharing seeds with Indigo from her garden near Lucca, Italy aligns with Nabhan's advocacy for collaboration to rebuild Native American food sovereignty.

At this point, Indigo's pursuit through the gardens echoes the Russian botanist Nikolai Vavilov's endeavors during the interwar period. Nabhan elaborates Vavilov's journey across the globe collecting and storing seeds while revolutionary changes take place in Russia. He travels to five continents to collect specimens of wild plant species due to their potential use for the food security of his nation. The seeds were to be stored in a government protected institution. Following the footsteps of Vavilov, Nabhan revisits some of the places Vavilov has gone and realizes the vanishing seed diversity in the US. As he conveys, "FAO [Food and Agricultural Organization] estimates that about threequarters of the genetic diversity of agricultural crops has been lost over the last century" (Nabhan, 2009, pp. 24-25). Native Seeds/SEARCH organization emerges as a part of Nabhan's dedication to preserve the diversified heirloom seeds in danger of extinction. In this context, Nabhan tangibly achieves a similar vision, Silko implicitly weaves in her novel. Returning to Vavilov and Indigo's parallelism, it is important to note that while they both engage in a kind of rescue mission for their people through their journeys across the continents, Vavilov's program was a government sponsored activity. As the literary antithesis of Vavilov, Indigo, recognizing the crucial importance of seeds to feed her people, carries them for restoring her native lands and vanishing foodways.

Therefore, Indigo's encounter with Hattie and their transatlantic journey together offer both reconciliation among the (un)indigenous people of America and enable Indigo to become a vehicle of ensuring food security for her future generations. Through her careful and attentive observation, she reclaims the sustainability in native food practices and the sacred connection with land. Upon her realization that Edward used them (Hattie and Indigo) as "dupes" and "decoys" in his search for citrus cuttings (for making candied citron, a hybrid plant) throughout their journey, Hattie separates from Edward and decides to take Indigo to her family (Silko, 1999, p. 329). Once she returns to home, Indigo starts to plant flower and vegetable seeds she has been saving beginning from the land of other Indians like the Chemehuevi sisters at the Road's End (in the reservation area). Although sisters are initially reluctant to use the scarce water for the seeds from Indigo's collection they later become content with what they see: "Big spikes of buds appeared in the first warm days after Christmas, and in no time white, lavender, red, and yellow flowers opened. People passing by on the road stopped to stare—the flowers were quite a sight" (Silko, 1999, p. 475).

Besides, Indigo's dinner table shows her promising future as a pioneer of local producer and consumer in gardens in the dunes. The vegetable stew they serve to the Chemehuevi sisters along with "red amaranth tortillas. . . made earlier that day" dazzle them with the delicious natural taste (Silko, 1999, p.

473). When Indigo asks the sisters if they recognize the ingredient in the stew, they think that it is “some kind of potato” before they notice that it is “a gladiolus spud” (Silko, 1999, p. 475). Indigo makes use of hybridized gladiolus not just for its aesthetically pleasing quality but also its value as food. According to Kang, the dining scene has important connotations:

On the one hand, it materially suggests that traveling knowledge, signaled by the hybridized gladiolus, helps indigenous people rebuild their Indian farming system, even if the resources such as water and good land are not sufficient due to white settlers' colonization of the American West. On the other hand, it symbolically foretells the future of Native arts and cultures that reconciles aesthetics with politics by creatively synthesizing indigenous artistic aspirations and practical needs. (2016, p. 65)

In line with Kang's perspective, Indigo's hybridized gladiolus serves not only as a symbol of physical survival but also a resilience against settler colonialism. The emphasis on the usefulness of Indigo's traveling knowledge also exemplifies the potential results of Nabhan's call for the joint effort for renewing food traditions. She preserves the capacity of her community to use their native lands for food sovereignty.

Conclusion

The settler imperialism and the Westward Expansion had profound consequences for the Indigenous communities in terms of land dispossession and their foodways. Silko's fictionalization of the legacy of imperialism through *Gardens* not only recontextualized the cost of imperial destruction but also provoked a critical reflection on history. Moreover, in the light of contemporary food sovereignty movement discussions, the erasure of traditional ecological knowledge has caused modern food systems to fall under corporate control. Within this context, through his collaboration efforts and community-based initiatives to revitalize Indigenous agricultural sovereignty, Gary Paul Nabhan offered great parallelisms to what Silko imagined nearly a decade ago. Indigo, the protagonist is a literary prefiguration of the potential pioneering agents Nabhan elaborates in his works, particularly in his *Enduring Seeds*, *Food from the Radical Center*, and *Where Our Food Comes from*. Much like Nabhan expects people to be a part of the local food movement to contribute to biocultural restoration, Indigo collected seeds throughout her journeys and planted them in her garden, not just to ensure the food security of her community but also to recover her ancestral practices.

From a broader perspective, her return with a collection of seeds and “traveling knowledge” also serve as a move toward reclaiming heritage lands and asserting self-determination over Indigenous lives. In a way, Indigo bridges the gap to repair the broken bond of indigenous people with nature/land due to European expansion in their land. Considering the current scholarship on food sovereignty, she emerges as a progressive figure whose relevance endures. Furthermore, her attempt may not end in success if it was not the help of Hattie, a white member of society. Therefore, it is safe to assume that using this social issue of divisions in society as an entry point like Nabhan, Silko discusses the larger issue of food systems through envisaging the possibility of collaboration between first people and settler societies of America. The optimistic tone in Silko's writing not only promises a restoration of America's food-producing capacity but also offers a transformative approach to reimagine the ways to preserve and share Indigenous knowledge.

References / Kaynakça

- Almada, F. L. (2000). *Gardens in the Dunes* by Leslie Marmon Silko. *World Literature Today*, 74(2), 457–458. www.jstor.org/stable/4015580.
- Arnold, E. L. (1998). Listening to the spirits: An interview with Leslie Marmon Silko. *Studies in American Indian Literatures*, 10(3), 1–33. www.jstor.org/stable/20739460.
- Fish, S. K. (2004). Corn, crops, and cultivation in the North American Southwest. In P. E. Minnis (Ed.), *People and plants in ancient Western North America* (pp. 115–166). University of Arizona Press.
- Hoover, E. (2019). You Can't Say You're Sovereign If You Can't Feed Yourself. In D. A. Mihesuah & E. Hoover (Eds.), *Indigenous food sovereignty in the United States: Restoring cultural knowledge, protecting environments, and regaining health* (pp. 57–93). University of Oklahoma Press.
- Hunziker, A. A. (2026). Leslie Marmon Silko's transnational archives: Seed saving and transatlantic connection in *Gardens in the Dunes*. *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, Article isag019. <https://doi.org/10.1093/isle/isag019>.
- Kang, Y. (2016). *Re-designing the American garden: The global environmental imagination in contemporary U.S. ethnic women's literatures* [Doctoral dissertation, University of Florida]. Institutional Repository at the University of Florida. ncf.uflib.ufl.edu/UFE0050673/00001/citation
- LaDuke, W. (1999). *All our relations: Native struggles for land and life*. South End Press.
- LaDuke, W. (2005). *Recovering the Sacred: The power of naming and claiming*. South End Press.
- Li, S. (2009). Domestic resistance: Gardening, mothering, and storytelling in Leslie Marmon Silko's *Gardens in the Dunes*. *Studies in American Indian Literatures*, 21(1), 18–37. www.jstor.org/stable/20737460.
- Mihesuah, D. A., & Hoover, E. (Eds.). (2019). *Indigenous food sovereignty in the United States: Restoring cultural knowledge, protecting environments, and regaining health*. University of Oklahoma Press.
- Minnis, P. E. (2004). Southwest Overview: History, Archaeology, and Environment. In P. E. Minnis (Ed.), *People and plants in ancient Western North America* (pp. 17–36). University of Arizona Press.
- Nabhan, G. P. (2002). *Coming home to eat: The pleasures and politics of local foods*. W. W. Norton & Company.
- Nabhan, G. P. (1989). *Enduring seeds: Native American agriculture and wild plant conservation*. University of Arizona Press.
- Nabhan, G. P. (2018). *Food from the radical center: Healing our land and communities*. Island Press.
- Nabhan, G. P. (2009). *Where our food comes from: Retracing Nikolay Vavilov's quest to end famine*. Island Press.
- Nash, G. B. (1972). The image of the Indian in the Southern colonial mind. *The William and Mary Quarterly*, 29(2), 197–230. www.jstor.org/stable/1921144.
- Ryan, T. (2007). The nineteenth-century garden: Imperialism, subsistence, and subversion in Leslie Marmon Silko's *Gardens in the Dunes*. *Studies in American Indian Literatures*, 19(3), 115–132. www.jstor.org/stable/20737381.
- Silko, L. M. (1999). *Gardens in the dunes*. Simon & Schuster.
- Tillett, R. (2020). The necessity of lived resistance: Reading Leslie Marmon Silko's *Gardens in the Dunes* in an era of rapid climate change. *Studies in American Indian Literatures*, 32(1–2), 188–208. www.jstor.org/stable/10.5250/studamerindilite.32.1-2.0188.
- White, R. (2019). Planting Sacred Seeds in a Modern World: Restoring Indigenous Seed Sovereignty. In D. A. Mihesuah & E. Hoover (Eds.), *Indigenous food sovereignty in the United States: Restoring cultural knowledge, protecting environments, and regaining health* (pp. 186–197). University of

Oklahoma Press.

Whyte, K. P. (2018). Food sovereignty, justice, and Indigenous peoples: An essay on settler colonialism and collective continuance. In A. Barnhill, T. Doggett, & A. Egan (Eds.), *The Oxford Handbook of Food Ethics* (pp. 345–366). Oxford University Press.

Wood, K. (1999). *Gardens in the Dunes* by Leslie Marmon Silko. *American Indian Quarterly*, 23(2), 71–72. www.jstor.org/stable/1185968.

05. Performans ve Sosyal Bütünleşme Üzerine Bir İnceleme: Çok Sesli Koroda İletişim, Etkileşim ve Disiplinin Rolü ¹

Mehmet Nihat ALTINDIŞ² & Dilek MOĞULBAY³

APA: Altındış, M. N. & Moğulbay, D. (2026). Performans ve Sosyal Bütünleşme Üzerine Bir İnceleme: Çok Sesli Koroda İletişim, Etkileşim ve Disiplinin Rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 72-107. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21361213>

Öz

Bu çalışmada çok sesli koro eğitiminde iletişim stratejileri, etkileşim becerileri ve disiplin unsurlarının müzik performansı ile koro üyelerinin psiko-sosyal süreçleri üzerindeki etkileri kuramsal bir çerçevede incelenerek; kültürel müzikoloji, müzik pedagojisi, sosyal psikoloji ve sosyoloji disiplinleri arasında disiplinler arası bir yaklaşım geliştirmek ve koro çalışmalarının bireysel ve toplumsal boyutlarını analitik olarak değerlendirmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın deseni; nitel araştırma, yöntemi; literatür taraması, analiz tekniği ise tematik içerik analizidir. Ulusal ve uluslararası literatürde yer alan koro performansı, grup müziği, sosyal bağ, iletişim, kolektif kimlik ve müzik eğitimi konularındaki bazı çalışmalar, tematik içerik analizi yöntemiyle incelenerek: müziksel iletişim ve koordinasyon, grup etkileşimi, ortak kimlik, kolektif disiplin, performans başarısı, sosyal bütünleşme ve aidiyet olmak üzere belirli temalar altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgularda yapılandırılmış prova süreçlerinin, etkili şef-koro iletişimi ve geri bildirim mekanizmalarının müziksel performans kalitesi üzerinde belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Müziksel iletişim, etkileşim ve uyumda, kolektif disiplin ve sosyal bütünleşme gibi temel unsurlar incelendiğinde; grup kimliği, aidiyet duygusu, dayanışma ve kolektif başarı algısı ortaya çıkmaktadır. Koro şefinin liderlik yaklaşımı, iletişim biçimi ve grup içi düzeni sağlama yöntemlerinin de üyelerin sanatsal farkındalık düzeyleri, performansa yönelik bilinçli katılımları ve sosyal bütünleşme süreçleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çok sesli koronun sosyal bütünleşme oluşturma sürecini açıklayan; müziksel performans, iletişim, etkileşim, grup uyumu, kolektif disiplin ve ortak başarı deneyimi aşamalarının birbirini desteklediği ortaya çıkmaktadır. Çok sesli koroların yalnızca sanatsal performans alanları olarak değil; bireylerin iletişim kurduğu, sosyal ilişkiler geliştirdiği ve kolektif kimlik oluşturduğu kültürel ve eğitsel yapılar olarak değerlendirilmesi

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, 07 Şubat 2026 da İstanbul'da gerçekleştirilen 10.Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat ve Çeviri] Sempozyumu'nda Özet metin olarak sunulan "Performans ve Sosyal Bütünleşme Üzerine Bir İnceleme: Çok Sesli Koroda İletişim, Etkileşim ve Disiplinin Rolü" adlı konu 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: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / Ithenticate / İntihal, Oran: %12

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.03.2026-**Kabul Tarihi:** 14.07.2026-**Yayın Tarihi:** 15.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21361213>

² Öğr. Gör., Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Bölümü / Lect., Erciyes University, Fine Arts Department (Kayseri, Türkiye) **e-posta:** mnaltindis@erciyes.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-4785-2414> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Music Teaching Division (Sivas, Türkiye) **e-posta:** dilek48@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6630-9188> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>

gerektiği öneriler arasındadır.

Anahtar kelimeler: Performans, Çoksesli Koro, İletişim, Etkileşim, Disiplin

A Study on Performance and Social Integration: The Role of Communication, Interaction, and Discipline in Polyphonic Choirs ⁴

Abstract

This study examines, within a theoretical framework, the effects of communication strategies, interaction skills, and disciplinary elements in choral education on musical performance and the psychosocial processes of choir members; it aims to develop an interdisciplinary approach spanning the fields of cultural musicology, music pedagogy, social psychology, and sociology, and to analytically evaluate the individual and social dimensions of choral activities. The research design is qualitative; the method is a literature review; and the analysis technique is thematic content analysis. Selected studies in the national and international literature on choir performance, group music, social bonds, communication, collective identity, and music education were examined using thematic content analysis and evaluated under specific themes: musical communication and coordination, group interaction, shared identity, collective discipline, performance success, social integration, and a sense of belonging. The findings revealed that structured rehearsal processes, effective conductor-chorus communication, and feedback mechanisms play a decisive role in the quality of musical performance. When examining fundamental elements such as collective discipline and social integration in musical communication, interaction, and harmony, group identity, a sense of belonging, solidarity, and the perception of collective success emerge. It has been determined that the choir director's leadership approach, communication style, and methods for maintaining order within the group also have a significant impact on members' levels of artistic awareness, their conscious participation in performances, and their social integration processes. In conclusion, it has been revealed that the process by which a choral group fosters social integration is characterized by stages—musical performance, communication, interaction, group harmony, collective discipline, and the shared experience of success—that mutually reinforce one another. Among the recommendations is that choral groups should be viewed not merely as venues for artistic performance, but as cultural and educational structures where individuals communicate, develop social relationships, and form a collective identity.

Keywords: Performance, Polyphonic Choir, Communication, İnteraction, Discipline

⁴ **Statement (Thesis / Paper):** It is hereby declared that scientific and ethical principles have been adhered to in the preparation of this work and that all works used have been cited in the bibliography. This article was presented as an abstract at the 10th International Rumeli [Language, Literature, and Translation] Symposium held in Istanbul on February 7, 2026.

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: This study does not need ethics approval.

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 /Ithenticate, Rate: 12 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 09.03.2026-**Acceptance Date:** 14.07.2026-

Publication Date: 15.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21361213>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Giriş

Müzik, bireyin estetik deneyimini geliştiren bir sanat alanı olmasının yanında bireyler arasında iletişim, etkileşim ve topluluk bilinci oluşturan önemli bir sosyal olgudur. Özellikle çok sesli koro çalışmaları, farklı bireylerin ortak bir müziksel amaç doğrultusunda birlikte hareket ettiği, bireysel ve kolektif becerilerin aynı anda kullanıldığı özel bir sanat ortamı oluşturmaktadır. Koroda her birey kendi ses grubunun sorumluluğunu üstlenirken aynı zamanda bütünsel müzikal yapının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle koro çalışmaları, yalnızca müziksel performans üretimi olarak değil, sosyal ilişkilerin kurulduğu ve geliştirildiği bir öğrenme ortamı olarak da değerlendirilmektedir.

Koro, şarkı söyleme ve vokal müzik performansı yapma amaçlı topluluklardır. Topluluk ve koro kavramları; kelime anlamı itibarıyla bütünlük ihtiva eder. Bu tanımlı yapabilmek ancak birden fazla kişinin varlığıyla söz konusu olur. Günümüzde koro denilince, kadın, erkek veya karma şekillerde, erişkin veya çocuk topluluklarının çalgı eşlikli veya eşiksiz, tek veya çok sesli topluca şarkı-türkü seslendirmeleri anlaşılmaktadır. Yani topluluk ve koro müziksel anlamda aynı amaç için bir araya gelmiş insanların oluşturduğu bir bütünlüktür.

Çok sesli koro, üyelerin ortak bir müzik hedefi ile performansa ulaşmak için iş birliği yaptığı bir mikro-organizasyondur. Bu performans yalnızca müzikal bir etkinlik değil, aynı zamanda bireyler arası sosyal etkileşim ve toplumsal bütünleşme süreçlerini içeren çok boyutlu bir sanatsal faaliyettir. Araştırmalar birlikte şarkı söylemenin bireyler arasında güçlü sosyal bağlar oluşturduğunu göstermektedir. Pearce, Launay ve Dunbar (2016), birlikte şarkı söyleyen bireylerin diğer grup aktivitelerine katılan bireylere göre daha hızlı sosyal bağ kurduğunu belirlemiştir (Pearce, Launay ve Dunbar, 2016, s. 1258)

Benzer şekilde grup halinde şarkı söylemenin bireyler arasında aidiyet duygusunu artırdığı ve sosyal etkileşimi güçlendirdiği ifade edilmektedir (Weinstein vd., 2016, s. 154). Bu bağlamda çok sesli koro çalışmaları, müzik performansı ile sosyal bütünleşme arasındaki ilişkiyi incelemek açısından önemli bir araştırma alanı oluşturmaktadır. Koro çalışmalarında iletişim, müziksel anlamın oluşturulmasında merkezi bir role sahiptir. Şefin jestleri, beden dili, yüz ifadeleri ve sözel yönlendirmeleri; koristlerin müziksel kararlarını şekillendirmektedir.

Çok sesli koro performansında başarı, yalnızca bireysel ses yeteneği veya müzik bilgisi ile açıklanamaz. Koro üyelerinin birbirlerini dinleme becerisi, ortak müzikal anlayış geliştirmesi, şefin yönlendirmelerini algılaması ve grup kurallarına uyum sağlaması performans sürecinin temel bileşenleridir. Koro, bu yönüyle bireysel yeteneklerin toplamından daha karmaşık bir kolektif üretim sürecidir.

Çok sesli koro etkinlikleri yalnızca müziksel başarıyı değil aynı zamanda sosyal bütünleşmeyi de destekleyen önemli bir kültürel ve eğitsel araçlardır. Koro çalışmaları bireylerin hem müzikal hem de sosyal gelişimlerine katkıda bulunan önemli bir eğitimsel araçtır. Grup halinde şarkı söylemenin bireyler arasında güçlü bir sosyal bağ oluşturduğu ve psikolojik iyi oluşu artırdığı birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Camlin, Daffern ve Zeserson, 2020, s. 4).

Koro çalışmalarında iletişim süreçlerinin, bireyler arası etkileşimin, disiplin ve organizasyonun performans kalitesi ve sosyal bütünleşme üzerindeki etkileri; bireylerin yalnızca müziksel becerilerini değil aynı zamanda iletişim, işbirliği ve disiplin gibi sosyal becerilerini de geliştirmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı

Bu çalışmada çok sesli koro eğitiminde iletişim stratejileri, etkileşim becerileri ve disiplin unsurlarının müzik performansı ile koro üyelerinin psiko-sosyal süreçleri üzerindeki etkileri kuramsal bir çerçevede incelenerek; kültürel müzikoloji, müzik pedagojisi, sosyal psikoloji ve sosyoloji disiplinleri arasında disiplinler arası bir yaklaşım geliştirmek ve koro çalışmalarının bireysel ve toplumsal boyutlarını analitik olarak değerlendirmek amaçlanmaktadır.

Çalışma, çok sesli koro eğitiminde iletişim, etkileşim ve disiplinin müziksel başarı için vazgeçilmez üç unsur olduğunu ortaya koyarak; etkili iletişim ile teknik becerilerin aktarılması ve duygusal bağın kurulması, iletişim ile koro üyelerinin ne yapması gerektiğini anlamasının sağlanması, grup içi etkileşim ile koristler arasında müziksel uyumun sağlanması, ortak hedeflerin benimsenmesi ve kolektif bir estetik anlayışın geliştirilmesi, yapılandırılmış disiplin ile koro üyelerinin ortak bir müzikal vizyon etrafında uyum içinde çalışmasının sağlanması, disiplin ile belirlenmiş kurallara, ilkelere ve düzenlemelere uygun davranmalarını sağlamak amacıyla denetim uygulanması ve tüm bu konularda tutarlı ve birleşik olmalarını sağlamaya zemin oluşturur. Bu üç unsurun karşılıklı güçlenmesi, çok sesli koro eğitiminde sadece teknik başarıyı değil, aynı zamanda üyeler arasında derin bir sosyal ve duygusal bütünleşmeyi de mümkün kılar.

2.1. Alt Amaçlar

1. Çoksesli koro eğitiminde disiplin, iletişim ve etkileşim unsurları bireysel gelişim ve performans üzerindeki etkilerini literatür taraması ve tematik içerik analizi ile bütüncül bir şekilde incelemek.
2. Çoksesli koro eğitimi farklı ses gruplarını uyum içinde yönetmeyi gerektirdiğinden, etkili iletişim ve iletişim becerilerinin koro performansı kalitesini doğrudan etkileyen temel unsurlarını ortaya çıkarmak.
3. Grup içinde birlikte çalışmanın getirdiği sosyal sorumluluk, empati ve iş birliği gibi becerilerin, bireysel gelişim üzerindeki etkilerini inceleyerek çoksesli koro eğitiminde öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin birbirinden ayrılamayacak şekilde birbiriyle ilişkili olduğunu göstermek.
4. Disiplin, iletişim ve etkileşim unsurlarının performans ve bireysel gelişim üzerindeki etkilerinin incelenerek, literatüre olumlu yönde katkıda bulunmak.

3. Önem

Çok sesli koro eğitiminde iletişim, etkileşim ve disiplin unsurları hem nitelikli bir koro topluluğunun oluşturulmasının hem de müziksel ve sosyal başarının temel taşlarındandır. Etkili iletişim, etkileşim disiplin, koro üyelerinin motivasyonunu artırır, provaların verimliliğini yükseltir ve müzik performansını katmanlaştırarak derinleştirir. Bu araştırma, çoksesli koroda uygulanan iletişim ve etkileşim ve disiplin faktörlerinin önemini vurgulayarak çoksesli koro performansına etkilerinin ortaya konması açısından önemlidir.

4. Soru

Çoksesli koroda disiplin, iletişim ve etkileşim unsurlarının etkin ve etkili olarak kullanılması, öğrencilerin bireysel ve sosyo-kültürel gelişimi ile koro performansını hangi ve ne ölçüde etkilemektedir? sorusu araştırmanın problem durumudur.

4.1. Alt Sorular

1. Koro kavramı nasıl tanımlanmaktadır, korolar hangi boyutlarda sınıflandırılmaktadır?
2. Çok sesli koroda bireylerin ses eğitimi sürecinde bireysel farklılıklar nasıl yönetilmelidir ve koro bütünlüğü nasıl sağlanmalıdır?
3. Araştırmada incelenen çalışmalardan dört temel analiz nelerdir?
4. Çok sesli koro eğitiminde disiplin, öz-disiplin ve bilişsel başarı kavramları nasıl tanımlanmaktadır?
5. Çok sesli koro eğitiminde müziksel ve sosyal gelişimin anahtarı olan disiplin, nasıl bir işlev üstlenmektedir?
6. Çok sesli koroda iletişim süreçleri nasıl olmalıdır?
7. İletişimin korodaki işlevleri ile iletişim becerilerinin öğrenci gelişimi, lider-öğrenci iletişimi ve grup içi etkileşim üzerindeki etkileri nasıl açıklanmalıdır?
8. Çok sesli koro eğitiminde etkileşimin rolü nedir?
9. Disiplin, iletişim ve etkileşim arasındaki ilişkiler nelerdir?
10. Etkileşim becerilerinin psikolojik sağlamlık ile ilişkisi nasıldır?
11. Koro şefinin liderlik rolü ve iletişim tarzları nelerdir?
12. Koro çalışmalarında ekip içi iletişim ve motivasyon nasıl olmalıdır?
13. Çalışma konusu ile benzer çalışmaların değerlendirilmesi nasıldır?
14. Koro şefinde bulunması gereken özellikler nelerdir?
15. Koro-Şef uyumunda müzikalite nasıl etkilenir?
16. Disiplin, iletişim, etkileşim, bireysel gelişim ve koro performansı unsurları arasındaki ilişkiler nelerdir?

5. Yöntem

5.1. Araştırma Yaklaşımı ve Yöntemsel Çerçeve

Bu araştırmanın deseni; nitel araştırma, yöntemi; literatür taraması, analiz tekniği ise tematik içerik analizidir. Bu araştırma, çok sesli koroda performans, iletişim, etkileşim ve disiplin unsurlarının sosyal bütünleşme üzerindeki rolünü incelemek amacıyla tematik içerik analiz yöntemi temelinde yapılandırılmıştır. Çalışmada, müzikoloji, müzik eğitimi, sosyal psikoloji ve sosyoloji alanlarında gerçekleştirilen önceki araştırmalar sistematik biçimde incelenmiş; farklı teorik yaklaşımlar ve araştırma bulguları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Nitel veri toplama türlerinden biri olan doküman analizi (literatür taraması), araştırmacıya olay ve olgulara ilişkin derinlemesine bilgi sunan önemli bir yöntemdir. Dokümanların sistematik biçimde incelenmesi, araştırma problemi kapsamında verilerin toplanmasında etkili olmaktadır. Doküman analizi, yazılı materyallerin sistematik olarak incelenmesi yoluyla veri toplanmasını sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009, s. 27). Bu yöntem, belirli bir konu hakkında mevcut bilgileri derlemek, anlamlandırmak ve yorumlamak amacıyla kullanılır.

Doküman analizi (literatür taraması), araştırma kapsamında yer alan yazılı ve görsel materyallerin belirli ölçütler doğrultusunda sistematik biçimde incelenmesine dayanan bir nitel veri toplama yöntemidir. Bu yöntemin, araştırma probleminin bağlamını anlamada ve verileri derinlemesine çözümlemede etkili olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 189). Bu yöntem, araştırmanın bilimsel geçerliliğini artırırken, mevcut bilgilerin sentezlenerek anlamlı sonuçlara ulaşılmasına da katkı sağlamaktadır. Araştırma kapsamında iletişim, etkileşim ve disiplin unsurlarının çoksesli koro performansı ve sosyal bütünleşme ile ilgili kaynaklar ve akademik çalışmalar detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

5.2. Veri Kaynakları ve İnceleme Kriterleri

Araştırmanın veri setini, çok sesli koro, grup müziği, sosyal bağ, performans psikolojisi, müzik eğitimi ve kolektif kimlik alanlarında yayımlanmış ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar oluşturmaktadır.

5.3. Analiz Süreci

Araştırmanın analiz sürecinde istenen bulgular şu boyutlarda toplanarak elde edilmiştir.

1. Performans Boyutu
2. Disiplin ve Kolektif Üretim Boyutu
3. İletişim ve Etkileşim Boyutu
4. Sosyal Bütünleşme Boyutu

6. Bulgular ve Yorum

6.1. Birinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.1.1. Koro

Teknik olarak koro, bir partide birden fazla şarkıcı ile unison olarak, ya da ayrı partilerde şarkı söyleyen topluluktur. Yunanca “khoros”, Latince “Chorus”, İtalyanca “Coro” sözcükleriyle ifade edilen ve dilimize de “Koro” olarak yerleşen bu terim, tek ve çok sesli müzik yapıtlarını seslendirmek üzere bir araya gelen seslendirici-yorumcu (icracı) topluluğu anlamında kullanılmaktadır (Say, 2010, s. 307).

Bir topluluğun söylediği söz ve şarkı, seslendirdiği vokal müziğe de koro denir. Eskiden bazı törenlerde dans eden ve düzenli adımlarla yürüyenlerin oluşturduğu topluluk anlamına gelmekteydi. “Koro” halinde deyimi ise, “bir arada, hep birlikte yapılan”, anlamını içermektedir (Emnalar, 1997, s. 10).

Koro, sayısal oluşum, ses türü, ses kapasitesi ve tını bakımından dengeli, önceden belirlenen bir modele

uygun olarak tek ya da çoksesli müzik yapıtlarını seslendirme yorumlama amacı ile oluşturulan, etkinlikleriyle toplumun kültür ve sanat yaşamına katkıda bulunan ses topluluklarıdır (Çevik, 1999, s. 43).

Topluluk ve koro kavramları; kelime anlamı itibarıyla bütünlük ihtiva eder. Bu tanımlı yapabilmek ancak birden fazla kişinin varlığıyla söz konusu olur. Günümüzde koro denilince, kadın, erkek veya karma şekillerde, erişkin veya çocuk topluluklarının çalgı eşlikli veya eşiksiz, tek veya çok sesli topluca şarkı-türkü seslendirmeleri anlaşılmaktadır (Çevik, 1999, s. 43). Yani topluluk ve koro müzikal anlamda aynı amaç için bir araya gelmiş insanların oluşturduğu bir bütünlüktür.

6.1.2. Koroların Sınıflandırılması

Korolar, şarkı söyleme ve vokal müzik performansı yapma amaçlı topluluklardır (Çevik, 1999, s. 43). Çevik (1999) koroların sınıflandırılmasını; ses türleri, yaş grupları, icra biçimi ve amaç gibi çeşitli ölçütler doğrultusunda ele almaktadır (Çevik, 1999, s. 43). Bu sınıflandırma yaklaşımı, koro topluluklarının yapısal özelliklerini ve eğitimsel hedeflerini daha net biçimde tanımlamaya olanak sağlamaktadır. Koroların belirli ölçütlere göre gruplandırılması, hem repertuvar seçiminin bilinçli biçimde yapılmasına hem de koro eğitiminin planlanmasında pedagojik uygunluğun gözetilmesine katkı sağlamaktadır.

Tablo 1. Koroların Sınıflandırılması (Çevik, 1999, s. 43).

Koroların Sınıflandırılması	
Üyelerine Göre Koro Türleri	1. Kadın Koroları 2. Erkek Koroları 3. Karma Korolar 4. Çocuk Koroları
Kuruluş Amaçlarına Göre Koro Türleri	1. Mesleki (Profesyonel) Korolar 2. Amatör Özenen Korolar 3. Eğitim Amaçlı Korolar
Sayısal Oluşumlarına Göre Koro Türleri	1. Oda Koroları: Üye Sayısı 12-14 veya 20-22 kişiden oluşan korolar. 2. Orta Büyüklükte Korolar: Üye sayısı 30-60 arası değişen korolar. 3. Büyük Korolar: Üye sayısı 90-100 ve daha fazla olan ses korolar.
Seslendirdikleri Müzik Türüne Göre Koro Türleri	1. Geleneksel Türk Halk Müziği Koroları 2. Geleneksel Türk Sanat Müziği Koroları 3. Dinsel Müzik/Tasavvuf Müziği Koroları 4. Kilise Koroları 5. Çok Sesli Korolar 6. Madrigal Koroları 7. Opera/Operet Koroları 8. Müzikal Korolar 9. Pop ve Jazz Koroları

Bu sayılar yapının niteliğine göre değişebilir. Amatör ve eğitim amaçlı korolarda üye sayısı arttıkça, ses bütünlüğü, ses gürlüğü ve tını yönünden daha verimli sonuçlar alınabilir.

Sadece belli dönemlerin veya bestecilerin eserlerini seslendiren korolar da vardır. Örneğin; Barok veya Klasik Korolar, Modern Müzik Koroları ya da Bach Koroları vb. (Çevik, 1999, s. 44). Bazen korolar

yapıtın gerektirdiği ses gürlüğüne ulaşabilmek için başka koro ya da korolarla birleşebilirler.

6.2. İkinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.2.1. Koroda Ses Eğitimi Sürecinde Bireysel Farklılıkların Çözümü ve Bütünlükte Nefes

Müzikal icranın niteliğinde temel teknik becerileri oldukça önemli bir noktadır. Çok sesli koro eğitiminde nefes tekniğinin kullanımı, artikülasyon, entonasyon ve homojenite niteliği belirleyen ana faktörlerdir.

Doğru nefes tekniği, şarkı söylemenin temelini oluşturan nefes kontrolü ve diyafram desteği, toplu ses eğitiminin başlangıç noktalarından biridir (Aycan, 2005, s. 7). Koristlerin birlikte hareket ederek kontrollü nefes almayı öğrenmesi, sesin sürekliliği ve tonun kalitesi için önemlidir.

Koro içinde bireye doğru solunum alışkanlığıyla birlikte, bedensel ve zihinsel hazırlanma için gerekli olan rahatlatma, gevşeme, uyanık olma bilinci kazandırma, doğru ve temiz ses üretme, bu sesi uygun rezonans bölgelerine göndererek büyütme, armoniklerini geliştirme ve sesini koro ile kaynaştırma-bütünleştirme becerisi kazandırma, konuşma dilinde açık seçik ve anlaşılabilirlik niteliklerini geliştirerek, şarkı söylemede de dili, sesli-sessiz fonemleri eklemleyerek (artikülasyon) doğru bir söyleyişle ve anlamına uygun tonlama ve vurgulamalarla kullanma (diksiyon) becerisi kazandırma, bireyde var olan müziksel duyarlılığı (müzikalite) geliştirerek etkin bir seslendirme ve yorumlama becerisi kazandırma, bireyi ses üretiminde işlevsel olan organlarını tanıma, bu organlar arasında gerçekleştirilen işbirliğini, kavrama ve sağlığını koruma konularında bilgilendirme şeklinde sıralamak mümkün olabilir (Saklıca, 2010, s. 14).

Toplu ses eğitiminde nefes, vücut rahatlığı-yumuşaklığı, dil-konuşma, artikülasyon (boğumlanma) ve entonasyon temel öğeleri oluşturur. Doğru, temiz ve yerinde şarkı söylemek (entonasyon) için sözü edilen bu öğelerin büyük titizlikle çalışılması gerekir.

6.2.2. Artikülasyon

Artikülasyon ve vokalizasyon, koro şefleri, nefes ve artikülasyon çalışmalarına ağırlık vermeli, doğru ve temiz söyleme tekniklerini sürekli önemsemelidir (Uslu, 2013, s. 128). Sözlü eserlerde metnin anlaşılabilirliğinde ise artikülasyonun kalitesi dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli etkidir.

Çoksesli koro eğitiminin en temel ilkesi, farklı deneyim ve ses özelliklerine sahip bireylerin sahip oldukları sesleri, müşterek bir ses rengi ve niteliğine indirgeyerek bütünlüğü (homojenite) sağlamaktır. Koro, bireysel farklılıkların ortadan kaldırıldığı, her bireyin kendi seslerini buldukları bütünü oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 2001, s. 56).

6.2.3. Entonasyon

Temiz ve doğru entonasyon, koro pratiklerinin doğru bir şekilde ortaya konmasında ana başlıklardandır. Çoksesliliğin temel gerekliliği her ses grubunun kendi ezgisini diğer partiyonlar ile uyum içinde seslendirmektir. Entonasyon (seslerin doğru yükseklikte basılması) ve frekansın temizliği koro eğitiminin teknik açıdan en kritik ilkelerindendir.

6.2.4. Homojenite

Homojenite, koro pratiklerinin ana unsurudur. İşitme ve estetik kavramlarının da dahil olduğu bu bütünlük ilkesi ile polifonik bir eserin yaratacağı etkide ses gruplarının tek bir tını olarak algılanması önemli bir husustur. Koro eğitimini tamamlamış öğrencilerin metaforik algıları da bu ilkeyi destekler ve koro eğitimi bu üyeler için en yüksek oranda “bütünlüğü simgeler” (Çelen, 2019, s. 631).

6.3. Üçüncü Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmada şu temel unsurlar incelenmiştir:

6.3.1. Müziksel İletişim

Temel unsurlar:

- Dinleme
- Beden dili
- Şef yönlendirmesi
- Ses uyumu
- Ortak müzikal ifade

6.3.2. Etkileşim ve Uyum

Temel unsurlar:

- Karşılıklı güven
- Grup içi iletişim
- Ortak hedef oluşturma
- Bireysel farklılıkların uyumu

6.3.3. Kolektif Disiplin

Temel unsurlar:

- Düzenli prova
- Sorumluluk paylaşımı
- Özdenetim
- Ortak çalışma kültürü

6.3.4. Sosyal Bütünleşme

Ortaya çıkan sonuçlar:

- Grup kimliği

- Aidiyet duygusu
- Dayanışma
- Kolektif başarı algısı

6.4. Dördüncü Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.4.1. Çoksesli Koro Eğitiminde Disiplin

Disiplin, eğitim bağlamında insanların etkinlik ve davranışlarını belirli amaçlara ulaşmak üzere düzenlenmiş kurallara uyumlu hale getirme süreci olarak tanımlanır; bu süreç, bireylerin davranışlarının kontrol altına alınması, hedeflere yönelik uyumun sağlanması ve söz konusu kurallar çerçevesinde davranışların izlenmesini içerir (Yiğit, 2004, s. 156).

Koro eğitiminde disiplin, bireylerin belirli kurallara ve standartlara uygun olarak performans sergilemelerini sağlamak için yapılan düzenlemeleri ve denetimleri ifade eder. Koro şefinin eğitim süreçlerine yönelik net beklentileri, kuralları belirlemesi ve bu kurallara uyulmasını sağlaması, etkin bir disiplinin göstergelerindendir.

Eğitim ortamlarında öğrenciler, başlangıçta kurallara daha çok dışsal bir otoriteye uyum sağlama amacıyla yönelmektedir. Ancak etkili ve sağlıklı bir disiplin anlayışı içinde, öğrencilerin zamanla kuralların gerekliliğini kavrayarak bu kuralları içselleştirdikleri ve davranışlarını öz-denetim temelinde düzenledikleri görülmektedir. Bu süreçte disiplinin temel amacı, bireyi dışsal denetimden öz-denetime yönlendirmek ve sorumluluk bilinci geliştirmiş bireyler yetiştirmektir (Senemoğlu, 2018, s. 214).

Eğitim disiplini gelişigüzel bir kurallar bütünü olarak tanımlamak mümkün değildir. Kendi içerisinde belirli bir sistematığı olan, bilişsel potansiyeli ortaya çıkaran, etkili bir öğrenme ortamı sağlayan, işbirliğine dayalı pedagojik bir araçtır. Öğrencilerin salt bilgi değil, yaşam boyu başarı için kritik olan öz-düzenleme ve sorumluluk bilinci gibi değerleri de kazanmalarını sağlamaktadır.

Çoksesli koro eğitiminde disiplin, bireysel müzikal davranışların toplu müzik yapma süreci içinde uyumlu, planlı ve amaçlı bir biçimde yürütülmesini sağlayan temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Disiplin, yalnızca kural ve düzenin sağlanması değil; aynı zamanda sorumluluk, dikkat ve iş birliği bilincinin kazandırılması sürecini de kapsamaktadır (Uçan, 1997, s. 45). Bu bağlamda koro disiplininin, ses birliği, ritmik bütünlük ve müzikal ifade açısından doğrudan belirleyici olduğu görülmektedir. Çoksesli koro çalışmalarında disiplinin, hem bireysel ses eğitiminin hem de toplu icra kalitesinin geliştirilmesinde vazgeçilmez bir eğitimsel araç olduğu vurgulanmaktadır.

6.4.2. Öz-Disiplin ve Bilişsel Başarı

Eğitimde disiplinin en önemli katkılarından biri, öğrencide öz-disiplin becerisinin geliştirilmesidir. Öz-disiplin, öğrencinin öğrenme sürecini planlayabilmesi, dikkatini hedeflere yöneltebilmesi ve sorumluluk bilinciyle davranabilmesi anlamına gelmektedir. Disiplinin eğitsel boyutu, bireyin dışsal kuralları zamanla içselleştirerek kendi davranışlarını denetleyebilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda disiplin, yalnızca düzeni sağlayan bir unsur değil, öğrencinin akademik ve kişisel gelişimini destekleyen temel bir yeterlik alanı olarak değerlendirilmektedir (Başaran, 2004, s. 91).

Çoksesli koro eğitimi ise öğrencilerin müzikal gelişimlerinin yanı sıra sosyal, duyuşsal ve bilişsel

becerilerini bütüncül biçimde destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Koro çalışmalarında disiplin, bireyin kendi sesini kontrol etmesi, grup içi uyumu gözetmesi ve ortak hedef doğrultusunda sorumluluk alması açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu süreçte iletişim, etkileşim ve disiplin unsurlarının bir arada işlemesi, hem bireysel müziksel gelişimi hem de koro performansının niteliğini doğrudan etkilemektedir. Nitekim koro eğitiminde disiplinli çalışma alışkanlığının, çoksesli icranın doğruluk, denge ve estetik boyutlarını güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Uçan, 1997, s. 112 ve Özdemir, 2010, s. 67).

6.5. Beşinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.5.1. Çoksesli Koro Eğitiminde Müzikal ve Sosyal Gelişimin Anahtarı Olan Disiplinin Önemi

Disiplin kavramı, genel anlamıyla “yasa ve düzenin topluluklarda sıkı bir şekilde sayılır olması niteliği, sıkı düzen” anlamına gelmekle birlikte, koro eğitiminde ise başarıya götürecek olan, birlikte müzik yapmayı sağlayan kuralların tümü olarak tanımlanır (Egüz, 1981, s. 31, akt. Erol, 2013, s. 15).

Çoksesli koro eğitimi, sadece müzikal becerilerin geliştirildiği bir süreç değil, aynı zamanda bireylerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sağlayan disiplinli bir topluluk deneyimidir.

Koro eğitiminin temel taşlarından biri disiplinli bir çalışma ortamı yaratmaktır. Bu, yalnızca müziksel tekniklerin gelişmesini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda koro üyelerinin birbiriyle uyum içinde çalışabilmesini de mümkün kılmaktadır (Dökmen, 2011: s. 45).

Eğitimde disiplinin bu süreçteki yeri oldukça önemlidir. Akademik çalışmalarda, koro çalışmalarının yerleşik bir disiplin anlayışının hem sanatsal başarı hem de kişisel gelişim için kritik bir ön koşul olduğu vurgulanmaktadır.

6.5.2. Müzikal Başarı ve Disiplin İlişkisi

Çoksesli bir eserin estetik ve teknik açıdan kusursuz icrası, koristlerin bireysel sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmesine ve topluluk kurallarına uymasına bağlıdır. Bu durumda koro disiplini:

6.5.2.1. Teknik Bütünlük: Egüz (1980), “her tür toplu ses üretiminde temel unsur sestir ve bu sesin işlenmesi, yönlendirilmesi ve koro içinde homojen hale getirilmesi müzikal niteliğin yükselmesinde belirleyicidir” şeklinde belirtmektedir (Egüz, 1980, s. 23).

Çoksesli koro çalışmalarında teknik bütünlük, topluluğun genel ses kalitesini belirleyen temel unsurlardan biridir. Koro şefinin yönlendirmelerine uyum sağlayan koristlerin, nefes kullanımından ses rengine, artikülasyondan entonasyona kadar birçok teknik öğeyi ortak bir çizgiye taşımaları gerekir. Eğitimsiz veya birbirinden kopuk seslerin bir araya gelmesi, çoksesli yapının gerektirdiği tını birliğini zedeler; bu nedenle seslerin eğitilmesi ve bütünleştirilmesi koro müziğinin ön koşulu olarak kabul edilir.

Teknik bütünlüğün sağlanması, yalnızca bireysel ses eğitiminin yeterliliğine değil, aynı zamanda düzenli ve disiplinli bir toplu çalışma sürecine bağlıdır. Toplu ses eğitimi, koristlerin nefes senkronizasyonu, tını uyumu ve birlikte söyleme becerilerini geliştirmelerine imkan tanır. Çalışmaların sürekliliği, ses üretiminde istikrar oluşturur ve koro içindeki farklı partilerin aynı tını anlayışı etrafında birleşmesini kolaylaştırır. Bu bakımdan disiplin, teknik birlikteliğin yalnızca bir aracı değil, aynı zamanda

sürdürülebilir koro performansının temel yapı taşıdır.

Çoksesli koro ortamında teknik bütünlük, hem bireysel hem de toplu çalışma süreçlerinin disiplinli şekilde yürütülmesine bağlı bir gelişim alanıdır. Düzenli prova alışkanlığı, ortak teknik hedeflerin tanımlanması ve koro şefinin sistemli yönlendiriciliği, topluluğun ses rengini ve entonasyon yapısını tek bir müzikal anlayışta birleştirir. Bu doğrultuda disiplinli bir koro eğitimi, teknik yeterliğin tınsal uyuma dönüşmesinde kritik bir rol oynar; böylece çoksesli koro icrasında beklenen estetik bütünlük sağlanmış olur.

6.5.2.2. Ritmik ve Müzikal Senkronizasyon: Çokseslilikte farklı partilerin bir araya gelmesi, zamanlama ve ritim hassasiyeti ister. Disiplin, provalara zamanında gelme, hazırlıklı olma ve şefin işaretlerini doğru okuma yoluyla topluluğun ritmik ve müzikal anlamda tek bir organizma gibi hareket etmesini sağlar.

Çoksesli koro çalışmalarında ritmik bütünlük, yalnızca doğru ses üretiminden ibaret değildir; farklı partilerin aynı anda uyum içinde ilerleyebilmesi için yüksek düzeyde zamanlama duyarlılığı gerekir. Her bir ses grubunun kendi melodik çizgisini doğru söylemesi, ancak toplu yapı içinde diğer partilerle eşzamanlı hareket edebilmesiyle anlam kazanır. Bu nedenle, ritmik koordinasyonun korunması; dikkat, odaklanma ve şefin jest-dilini doğru yorumlama gibi bilişsel ve performatif süreçlerin birlikte işlemesine bağlıdır. Alanyazında da belirtildiği üzere, koro müzisyeninin şefin tempo, giriş, nefes ve nüans işaretlerini doğru okuması topluluk içi senkronizasyonun temel koşuludur (Durrant, 2003, s. 118).

6.5.2.3. Koro Kültürünün Yerleşmesi: Koro üyelerinin teknik ve müzikal birikimlerine paralel olarak, müziğin hizmetinde olma bilinciyle koro disiplini kendiliğinden yerleşir (Çevik, 1999, s. 85, akt. Erol, 2013, s. 15). Bu kültür, koro çalışmalarının verimliliğini artırarak müzikal hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.

Koro kültürünün oluşumu, yalnızca teknik becerilerin gelişmesiyle değil, aynı zamanda toplu müzik yapma bilincinin içselleştirilmesiyle mümkün olur. Bireysel müzikal yeterlikleri artan koro üyeleri, zaman içinde müziğin gerektirdiği ortak sorumlulukları daha doğal biçimde benimser. Bu süreçte disiplin, dışsal bir zorunluluk olmaktan çıkarak müzikal niteliğin ayrılmaz bir parçasına dönüşür. Nitekim alan yazın, korolarda müzikal anlayışın olgunlaşmasıyla birlikte topluluk disiplininin kendiliğinden geliştiğini ve bu durumun gruptaki işbirliği ruhunu güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Çevik, 1999, s. 86, akt. Erol, 2013, s. 42).

Yerleşmiş bir koro kültürü, çalışma ortamındaki düzeni sağlamanın ötesinde, müziksel hedeflere ulaşmayı doğrudan etkileyen bir yapı taşına dönüşür. Bu kültür sayesinde üyeler, hem prova süreçlerinde hem performans aşamalarında daha yüksek bir motivasyon ve ortak amaç duygusu sergilerler. Ortak müzikal estetiğin benimsenmesi, şefin yönlendirmelerinin daha hızlı karşılık bulmasını ve topluluğun genel verimliliğinin artmasını sağlar.

6.5.2.4. Kişisel ve Sosyal Gelişimdeki Rolü

Çoksesli koro eğitiminde kazanılan disiplin, müzik salonunun ötesine taşınarak bireyin genel yaşamına olumlu etkilerde bulunur. Akademik araştırmalar, disiplinin sosyal gelişime katkılarını şu şekilde ortaya koymaktadır:

6.5.2.5. Bilinci ve Öz Disiplin: Ebeveyn görüşlerine dayanan bir araştırmada, koro çalışmalarının çocuklarda “çalışma düzeni ve prensibi edinme” ,“disiplin kazanma” ve “sorumluluklarını yerine getirme” gibi kazanımlar sağladığı belirlenmiştir (Kaynak, 2018, s. 345). Koro, bireyin üstlendiği sesi kusursuz icra etme sorumluluğuyla öz disiplinini geliştirir.

6.5.2.6. Ortak İş Yapma Alışkanlığı: Koro, birlikte şarkı söyleyerek ortaklaşa iş yapma alışkanlığı kazandırır ve topluluk içinde demokratik değerlerin gerekliliğini kavratır (Erol, 2013, s. 16). Bu süreçte bireyler, kendi sorumluluklarının yanı sıra grup başarısına katkı sağlamanın önemini fark etmekte ve iş birliğine dayalı davranışlar geliştirmektedirler.

6.5.2.7. Empati ve Saygı: Başkalarına saygı göstererek kendisine saygı sağlaması, topluluk içindeki kurallara uyma ve farklı ses partilerine (bireylere) uyum sağlama zorunluluğu ile gelişir (Erol, 2013, s. 16). Bu süreçte bireyler, yalnızca kendi seslerini değil, diğer bireylerin müzikal rollerini de dikkate alarak empatik ve saygıya dayalı bir tutum geliştirmektedirler.

Çoksesli koro eğitimi, katılımcılarına sadece müzikal donanım değil, aynı zamanda askeriye (düzen gerektirmesi, ortak amaç) veya piyano (düzenlilik ve disiplin) metaforlarıyla ilişkilendirilen bir disiplin anlayışı da kazandırır (Çelen, 2019, s. 631). Bu unsurlar çoksesli koro icrasının temel gerekliliği olmakla birlikte, bireylerin yaşamlarına taşıdıkları birer alışkanlık ve değerler olarak ta kişisel ve sosyal gelişimlerini destekleyen vazgeçilmez unsurlardır.

6.5.2.8. Koro Disiplini ve Otorite-Özgürlük Dengesi

Disiplin, grup içinde belirli kuralların ve ritüellerin oluşturulmasını sağlar ve bu da şarkı söyleme sürecinin daha verimli hale gelmesine yardımcı olur (Durak, 2013, s. 60). Ayrıca, koro üyelerinin disiplinli bir şekilde birbirlerine karşı sorumluluk taşıması, grup başarısının anahtarıdır.

Diğer yandan, fazla gevşek bir yönetim anlayışı da koro içi uyumun ve performans kalitesinin düşmesine neden olabilir. Çünkü disiplinin yetersiz kaldığı durumlarda zamanlama problemleri, dağınık prova süreci ve ortak müzikal anlayışın zayıflaması gibi olumsuzluklar ortaya çıkar. Bu nedenle, etkili bir koro yönetimi; sanatçıların özgürce müzikal ifade geliştirebilecekleri, ancak aynı zamanda topluluk disiplini içinde hareket edecekleri dengeli bir otorite yaklaşımına dayanır. Otorite ve özgürlüğün bu uyumlu birlikteliği, hem müzikal verimliliği hem de koristlerin psikolojik iyi oluşunu destekler.

6.6. Altıncı Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.6.1. Çoksesli Koro Eğitiminde İletişim

İletişim, sözlü ifadelerin yanı sıra sözsüz davranışları, beden dilini ve bağlamsal unsurları da içeren çok boyutlu bir etkileşim süreci olarak ele alınmaktadır (Dökmen, 2014, s. 19). İletişim, koro eğitimi sırasında şef ile koro üyeleri arasındaki bilgi aktarımının ve etkileşimin önemidir. İletişim, doğru vokal yönlendirmelerin yapılması, sanatçılar arasındaki anlayışın güçlendirilmesi ve grup içinde uyumlu bir atmosferin sağlanması için gereklidir. İletişim, sözlü, sözsüz (bedensel dil) ve müzikal (nota, ritim, dinleme) biçimlerinde olabilir.

Çoksesli koro eğitimi, bireylerin farklı ses grupları içinde yer alarak, çok sesli müzik eserlerini teknik, müzikal ve sanatsal ölçütler doğrultusunda toplu olarak seslendirmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlar kazandıkları planlı bir müzik eğitimi süreci olarak tanımlanmaktadır (Uçan, 2005, s. 56). Yani birden

fazla sesin farklı gruplar tarafından bir arada söylendiği, çoğunlukla farklı ses gruplarından (soprano, alto, tenor, bas) oluşan ve şef tarafından çalıştırılarak yönetilen bir müzik eğitimi sürecidir. Bu eğitimde, doğru nefes kullanımı, vokal ve beden kullanımı teknikleri, ses birliği ve armoni ön plandadır.

Çoksesli koro eğitimi, müzikal uyumun yanı sıra etkili bir iletişim süreci gerektirir. Koro şefinin, üyeleriyle doğru bir iletişim kurabilmesi, müzikal ifadeyi ve grup dinamiğini büyük ölçüde etkiler. İletişimin sadece vebal olmayan, duygusal bir yönü de vardır. Koro üyelerinin birbiriyle doğru şekilde iletişim kurması, hem müzikal hem de sosyal bağlamda grubu güçlendirir (Kocatepe, 2015, s. 72).

Çoksesli koro eğitiminde iletişim, koro şefi ile koristler arasında müzikal hedeflerin açık biçimde paylaşılmasını ve grup içi uyumun sağlanmasını mümkün kılan temel bir süreçtir. Koro çalışmalarında etkili iletişimin, müzikal birlikteliğin sağlanması ve performans kalitesinin artırılmasında belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Özdemir, 2010, s. 58). Bu bağlamda iletişim, yalnızca sözel aktarımı değil, jest, mimik ve müzikal tepkiler yoluyla kurulan çok boyutlu bir etkileşim alanı olarak koro eğitiminin merkezinde yer almaktadır. İletişim sürecinin temel öğeleri; kaynak, kodlama, mesaj, kanal, kod çözme, alıcı ve geri bildirimdir.

6.6.1.1. Kaynak-Kodlama: Kaynak, iletişim sürecini başlatan kişidir. Öğretimde bu kişi genelde öğretmendir (Yalın, 2006, s. 13). Kodlamada önemli olan anlam birliğidir.

6.6.1.2. Mesaj: Kodlanan bilginin aldığı şekle mesaj denir (Yalın, 2006, s. 13). Yani kaynağın alıcısıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışların tümüdür.

6.6.1.3. Kanal: Kanal, mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç-gereç ve yöntemlerdir (Yalın, 2006: s. 13).

6.6.1.4. Alıcı-Kod Çözme: Alıcı, kodlanan mesajları çözerek anlamlandırır ve tepkide bulunur (Yalın, 2006, s. 14). Kaynak kişi amaca ne kadar yakınsa, iletişim o denli etkili olacaktır.

6.6.1.5. Geri Bildirim: İletişim sürecinin son aşamasıdır. Tek yönlü iletişimi çift yönlü yapar ve kaynağın amaçlanan mesajın alıcı tarafından algılanıp algılanmadığını anlamasına imkan sağlar (Yalın, 2006, s. 15).

6.7. Yedinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.7.1. İletişim Kuramları ve Koro Eğitimiyle İlişkisi

İletişim, bireyler arasında anlamın oluşturulması, paylaşılması ve yeniden yapılandırılması süreci olarak tanımlanmaktadır. İletişim kuramları, bu süreci farklı bakış açılarıyla açıklamayı amaçlamış ve zaman içerisinde teknik, psikolojik ve sosyo-kültürel boyutları kapsayacak biçimde gelişmiştir. İletişim kuramları bağlamında iletişim, kaynak, ileti, kanal ve alıcı öğeleri arasındaki etkileşim süreci olarak ele alınmakta; bu yapı, koro eğitiminde şef ile koristler arasında müzikal iletişimin sağlıklı biçimde aktarılmasını açıklamada temel bir çerçeve sunmaktadır (Mutlu, 2012, s. 34).

Bu doğrusal yaklaşımı izleyen modeller, iletişimin yalnızca mesaj aktarımı olmadığını, aynı zamanda bireylerin bilgi birikimi, tutumları ve kültürel bağlamlarıyla şekillendiğini ortaya koymuştur. Bu kuramsal yaklaşımlar, eğitim ortamlarında iletişimin niteliğini anlamada işlevsel bir zemin sunmaktadır.

Eğitsel iletişim, öğretme ve öğrenme sürecinin merkezinde yer alan temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmenin iletişim biçiminin, öğrencilerin öğrenme sürecini ve derse katılım düzeyini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Demirel, 2012, s. 89). Müzik eğitimi bağlamında ise iletişim, yalnızca bilişsel öğrenmeyi değil; aynı zamanda duyuşsal ve devinişsel alanları da kapsayan bütüncül bir yapı sergilemektedir.

Koro eğitimi bağlamında işlemsel iletişim, koro şefi ile koristler arasında aynı anda gerçekleşen işitsel, görsel ve bedensel mesaj alışverişini kapsamaktadır. Şefin jest ve mimikleri, beden duruşu ve müzikal yönlendirmeleri ile koristlerin anlık tepkileri, iletişimin karşılıklı ve dinamik niteliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, koro eğitiminin çok katmanlı bir iletişim alanı olduğunu göstermektedir.

Koro eğitiminde iletişim, şefin müzikal isteklerini ve beklentilerini koro üyelerine doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarmasını içerir. İletişim, sözel ve sözel olmayan olmak üzere iki ana biçimde gerçekleşir.

6.7.2. Sözel İletişim

Şefin net, öz ve olumlu bir dil kullanması esastır.

6.7.3. Net Hedef Belirleme: Şef, provaların ve uzun vadeli çalışmaların hedeflerini açıkça belirtmelidir.

6.7.4. Yapıcı Geri Bildirim: Hataları belirtirken eleştiriden ziyade çözüm odaklı ve teşvik edici bir dil kullanılmalıdır. Örneğin, "Daha gür ses çıkarın" yerine, "Bu bölümde enerjiyi artırmak için diyaframınızı daha aktif kullanalım" gibi teknik açıklamalarla desteklenen geri bildirimler daha etkilidir.

6.7.5. İşbirliğini Teşvik Etme: Koro üyelerinin fikirlerini ve duygularını ifade edebilecekleri bir ortam yaratmak, sahiplenme duygusunu artırır.

6.7.6. Sözel Olmayan İletişim (İletkenlik/Jestler)

Sözel olmayan iletişim, özellikle icra sırasında anlık tepki verme ve müzikal duyguyu aktarma açısından kritik öneme sahiptir.

6.7.6.1. Jest Dili (Kondüktörlük): Şefin el, kol, yüz ve beden hareketleri, metronomik vuruşun ötesinde dinamik, ifade, tempo değişiklikleri ve girişler gibi müzikal unsurları net bir şekilde yansıtmalıdır. Bu jestler, koronun anlık reaksiyon vermesini sağlar.

6.7.6.2. Göz Teması: Şefin koro üyeleriyle kurduğu sürekli ve anlamlı göz teması, bireysel katılımı teşvik eder, anlık motivasyon sağlar ve disiplini sessizce destekler.

6.7.6.3. Duruş ve Enerji: Şefin provadaki enerjisi ve duruşu, koronun genel atmosferini doğrudan etkiler. Coşkulu ve odaklanmış bir şef, aynı enerjiyi koro üyelerine yansıtır (Durant, 2003, s. 101).

Koro eğitimi sürecinde iletişimin önemli bir bölümü sözsüz yollarla gerçekleşmektedir. Jest, mimik, bakış, beden duruşu ve nefes alma biçimi gibi unsurlar, müzikal yönlendirme ve ifadenin aktarılmasında belirleyici bir rol üstlenmektedir. Eğitim ortamlarında sözsüz iletişimin, bireyler arası etkileşimi kaçınılmaz biçimde şekillendirdiği ve her davranışın iletişimsel bir anlam taşıdığı vurgulanmaktadır (Mutlu, 2012, s. 47). Bu durum, koro çalışmalarında şefin ve koristlerin sergilediği tüm davranışların

müzikal süreci doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Koro şefinin sözsüz iletişim becerileri, müzikal bütünlüğün sağlanması ve grup içi uyumun geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Etkili sözsüz iletişim, koristlerin dikkatini toplamakta, motivasyonu artırmakta ve ortak bir müzikal yorumun oluşmasına katkı sağlamaktadır.

İletişim kuramları ile koro eğitimi arasındaki ilişki incelendiğinde, koro eğitiminin çok boyutlu ve dinamik bir iletişim süreci olduğu görülmektedir. Sözel, sözsüz ve müzikal iletişim biçimlerinin iç içe geçtiği bu süreç, hem bireysel hem de kolektif öğrenmeyi desteklemektedir. Bu bağlamda iletişim kuramları, koro eğitiminin pedagojik ve sanatsal boyutlarını açıklamada güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

6.7.7. İletişim Becerilerinin Öğrenci Gelişimine Etkisi

İletişim becerileri, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini sözlü, yazılı ve sözsüz yollarla etkili, açık ve uygun biçimde ifade edebilme kapasitesini ifade etmektedir. Eğitimde iletişim becerileri yalnızca öğretmen-öğrenci etkileşimini değil, aynı zamanda öğrencilerin akranlarıyla, akademik içerikle ve öğrenme ortamıyla kurdukları çok boyutlu ilişkileri de kapsamaktadır. Bu yönüyle iletişim becerileri, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişiminin temel belirleyicilerinden biri olarak değerlendirilmektedir.

İletişim becerilerinin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi, yapılandırmacı öğrenme anlayışı çerçevesinde ele alındığında daha belirgin hale gelmektedir. Öğrenmenin, bireyin sosyal etkileşimler yoluyla bilgiyi yapılandırması sürecinde gerçekleştiği; bu süreçte dil ve iletişimin temel araçlar olduğu vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2018, s. 162). Öğrencilerin soru sorma, düşüncelerini ifade etme ve etkileşimli öğrenme ortamlarına katılım düzeyleri arttıkça, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin de geliştiği ifade edilmektedir.

Araştırmalar, etkili iletişim becerilerine sahip öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle sınıf içi tartışmalara aktif katılım ve öğretmenle kurulan açık iletişim, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. Bu durum, iletişimin yalnızca bilgi aktarımını değil, anlamlandırma sürecini de desteklediğini göstermektedir.

İletişim becerileri, öğrencilerin duyuşsal gelişimi ve akademik benlik algısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrencinin kendini açık ve güvenli bir biçimde ifade edebilmesi, öğrenme ortamında psikolojik güven duygusunun oluşmasına katkı sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında bireyin kendini değerli ve kabul edilmiş hissetmesinin, öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu ve olumlu benlik algısını güçlendirdiği belirtilmektedir (Başaran, 2004, s. 102).

Eğitim sürecinde iletişim becerilerinin sistematik olarak geliştirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarına da katkı sağlamaktadır. Bu nedenle, öğretim programlarında iletişim becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve öğretmenlerin bu becerileri destekleyici öğrenme ortamları oluşturmaları büyük önem taşımaktadır.

6.7.8. Lider-Öğrenci İletişimi ve Grup İçi Etkileşim

Lider-öğrenci iletişimi, eğitim süreçlerinde öğrenmenin niteliğini belirleyen temel değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim bağlamında liderlik çoğunlukla öğretmen, eğitmen ya da grup

yöneticisi konumundaki birey üzerinden tanımlanmakta; bu liderlik rolü, yalnızca bilgi aktaran bir otorite figürü olmanın ötesinde, öğrenme sürecini yönlendiren ve yapılandıran bir iletişim pratiği olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, çağdaş eğitim kuramlarında liderliğin iletişimsel bir süreç olduğu görüşüyle örtüşmektedir.

Liderin iletişim tarzı, grup iklimi ve öğrenme süreci üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Eğitim ortamlarında demokratik liderlik anlayışına dayalı, katılımcı ve geri bildirimine açık bir iletişim biçiminin öğrencilerin derse katılımını ve sorumluluk alma düzeylerini artırdığı ifade edilmektedir. Buna karşılık, otoriter liderlik yaklaşımında tek yönlü iletişimin grup içi etkileşimi sınırladığı ve öğrenme sürecini olumsuz etkileyebildiği vurgulanmaktadır (Çelik, 2013, s. 74). Bu durum, lider-öğrenci iletişiminin pedagojik sonuçlar açısından kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Grup içi etkileşimde rollerin belirgin olması, iletişim sürecinin düzenli ve etkili biçimde sürdürülmesi açısından önem taşımaktadır. Eğitim ortamlarında bireylerin üstlendikleri rollerin, grup içi sorumluluk paylaşımını netleştirerek etkileşimi güçlendirdiği belirtilmektedir. Bu durum, öğrenciler arası etkileşimin hem öğrenme sürecini desteklemesine hem de sosyal becerilerin gelişimine katkı sağlamasına olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 92).

Bu bağlamda liderin iletişim tarzı, grup içi etkileşimin yönünü belirlemektedir. Destekleyici ve kapsayıcı iletişim, grup içinde güven ve aidiyet duygusunu güçlendirirken; baskıcı ve tek yönlü iletişim, etkileşimi sınırlayarak öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu durum, lider-öğrenci iletişiminin yalnızca bireysel öğrenme değil, grup temelli öğrenme çıktıları açısından da belirleyici olduğunu göstermektedir.

Lider-öğrenci iletişimi ve grup içi etkileşim, eğitim süreçlerinde birbirini tamamlayan iki temel boyut olarak ele alınmalıdır. Etkili liderlik, iletişim yoluyla grup dinamiklerini olumlu yönde şekillendirmekte; bu da öğrenme ortamının niteliğini artırmaktadır. Bu bağlamda lider-öğrenci iletişimini merkeze alan yaklaşımlar, grup temelli öğrenme uygulamalarının kuramsal ve pedagojik temelini güçlendirmektedir.

6.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

6.8.1. Etkileşimin Koro Eğitimindeki Rolü, Grup İçi Etkileşim ve Motivasyon

Motivasyon, bireyin belirli bir amacı gerçekleştirmek için davranışlarını başlatan, yönlendiren ve sürdüren içsel ve dışsal güçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2011, s. 45). Koro üyelerinin başarılı bir performans sergilemeleri için gereken içsel ve dışsal güdülenme düzeyidir. Disiplinli bir eğitim ortamı ve açık iletişim, koro üyelerinin motivasyonlarını artırabilir.

Etkileşim, öğrenenler ile öğretici ve öğrenme ortamı arasında gerçekleşen; bireylerin düşünce, duygu ve davranışlarını karşılıklı olarak etkileyen, öğrenmenin niteliğini belirleyen dinamik bir süreçtir (Demirel, 2012, s. 46). Etkileşim, çoksesli müzik ve çoksesli koro eğitimi kapsamında; koro şefi ile bireyler arasındaki yönlendirici iletişim, koristlerin birbirlerini dinleme ve müzikal tepkiler yoluyla kurdukları ilişki ile toplu icranın gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve sosyal süreçlerin karşılıklı etki içinde bütünleşmesi olarak tanımlanabilir.

Sosyo-kültürel öğrenme anlayışı, öğrenmenin bireyler arası etkileşim ve ortak etkinlikler yoluyla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Öğrenme sürecinde sosyal etkileşimin, bireyin bilişsel ve beceri gelişimini destekleyen temel bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2007, s. 68). Koro ortamında

bu etkileşim, birlikte dinleme, eşzamanlı ses üretimi ve karşılıklı geri bildirim süreçleri aracılığıyla somutlaşmakta; grup üyeleri arasındaki sürekli etkileşim, müzikal farkındalığın artmasına ve bireysel performansın grup bütünlüğü içinde gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Koro eğitimi, bireysel müzikal becerilerin grup içinde anlam kazandığı, etkileşime dayalı bir öğrenme sürecidir. Grup içi etkileşim, koristler arasında müzikal uyumun sağlanması, ortak hedeflerin benimsenmesi ve kolektif bir estetik anlayışın geliştirilmesi açısından temel bir role sahiptir. Bu bağlamda etkileşim, yalnızca sosyal bir süreç değil, aynı zamanda müzikal öğrenmenin ve performansın belirleyici bir bileşeni olarak değerlendirilmektedir.

Grup dinamikleri açısından bakıldığında, etkili etkileşim ortamları güven, aidiyet ve sorumluluk duygusunu güçlendirmektedir. Grup içi etkileşim, koro eğitiminin pedagojik ve sanatsal niteliğini doğrudan etkileyen temel bir unsurdur. Etkileşimin bilinçli biçimde desteklenmesi hem bireysel öğrenmeyi hem de toplu müzikal başarının sürdürülebilirliğini güçlendirmektedir.

6.8.2. Etkileşimin Müzikal Performans Üzerindeki Etkisi

Müzikal performansın gelişiminde etkileşimin rolü, sosyal öğrenme anlayışı çerçevesinde açıklanabilmektedir. Öğrenmenin gözlem, model alma ve etkileşim yoluyla gerçekleştiği; bu sürecin özellikle grup ortamlarında daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2018, s. 178).

Koro çalışmalarında koristler, koro şefinin yönlendirmelerini ve diğer grup üyelerinin müzikal davranışlarını gözlemleyerek kendi performanslarını düzenlemekte; bu karşılıklı etkileşim entonasyon, ritmik bütünlük ve müzikal ifadenin gelişimine katkı sağlamaktadır.

Koro eğitiminde etkileşim, müzikal performansın niteliğini belirleyen temel unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bireysel ses üretiminin toplu bir müzikal bütünlüğe dönüşmesi, koristler arasındaki sürekli işitsel, görsel ve duyuşsal etkileşim yoluyla mümkün olmaktadır. Bu süreçte etkileşim, yalnızca eşzamanlı seslendirme değil, aynı zamanda ortak tempo, nüans ve ifade anlayışının inşa edilmesini de kapsamaktadır.

Ayrıca etkileşim, performans sırasında anlık uyum ve müzikal tepki verme becerisini geliştirmektedir. Ortak dinleme ve karşılıklı farkındalık, koro üyelerinin bireysel hataları dengelemesini ve toplu ses kalitesini korumasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda etkileşim, müzikal performansın yalnızca teknik doğruluğunu değil, sanatsal bütünlüğünü de destekleyen belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

6.8.3. Eğitimci-Öğrenci Etkileşiminin Başarıya Etkisi

Eğitsel iletişim kuramları, öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim sürecinde verilen geri bildirimin açık, zamanında ve geliştirici nitelikte olmasının öğrenme başarısını artırdığı ifade edilmektedir (Demirel, 2012, s. 104). Koro eğitiminde bu durum, eğitmenin prova sürecinde sunduğu sözel ve sözsüz geri bildirimlerin, öğrencilerin müzikal performanslarını anlık olarak düzenlemelerine olanak tanımasıyla somutlaşmaktadır.

Koro eğitiminde eğitimci-öğrenci etkileşimi, öğrenme sürecinin etkililiğini ve müzikal başarının düzeyini belirleyen temel değişkenlerden biridir. Eğitmenin yönlendirici, destekleyici ve geri bildirim

açık bir etkileşim biçimi benimsemesi, öğrencilerin müzikal hedefleri anlamlandırmalarını ve bu hedeflere yönelik bilinçli çaba göstermelerini kolaylaştırmaktadır. Bu etkileşim, yalnızca teknik becerilerin kazandırılmasını değil, aynı zamanda müzikal ifade ve yorumlama yeterliklerinin gelişimini de desteklemektedir.

Ayrıca öğretmen-öğrenci etkileşimi, motivasyon ve öğrenme sürekliliği açısından da belirleyici bir rol oynamaktadır. Destekleyici etkileşim ortamları, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini ve koro çalışmalarına aktif katılım göstermelerini teşvik etmektedir. Bu bağlamda öğretmen-öğrenci etkileşimi, koro eğitiminde akademik ve sanatsal başarının sürdürülebilirliğini sağlayan temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

6.8.4. Sosyal ve Pedagojik Etkileşimde İş Birliği ve Disiplin

Koro eğitimi, müzikal olmasının ötesinde, bireylere sosyo-müziksel davranışlar kazandıran bir süreçtir (Uçan, 2001, s. 31). Koronun temelinde yer alan bütünlük ilkesinde birliktelik kavramı, paydaşların ortak ve bütün ürün ortaya koymaya haline katkı sağlamaktadır. Koro eğitimi, yüksek oranda iş birliği ile gerçekleşen bir süreç olarak algılanır (Çelen, 2019, s. 631). Bu ilke, koristlerin kendi seslerini öne çıkararak veya yükselterek değil, diğer üyelerin sesleri ile kolektif bir yapıda başarıya ulaşmasını sağlayan başlıca etkidir. Bu noktada son olarak ortaya çıkan kavram ise disiplindir.

Disiplin kavramı da çokseslilikteki diğer bütün unsurlarda olduğu gibi koro pratiğinde yer alan her birimin birlikte sürmesi gereken bir süreçtir. Koro eğitimi, düzen, toplu hareket etme ve ortak bir amaç doğrultusunda disiplinli olmayı gerektirir (Çelen, 2019, s. 631). Provalara teknik anlamda hazır olma, koro şefinin belirlediği disiplin çerçevesine sadık kalmak, şefin yönlendirmeleri ile uyumlu bir şekilde hareket etmek ve çalışma disiplinin bu doğrultuda gerçekleşmesi, ortaya çıkacak olan sergilemenin niteliğini belirlemektedir.

6.9. Dokuzuncu Alt Soruya Yönelik bulgular ve Yorumlar

6.9.1. Müzikal Odaklanma ve Saygı Ortamı

Koro eğitiminde disiplin, cezalandırma eylemlerinden ziyade, ortak bir müzikal amaca ulaşmak için gerekli kuralların ve saygı kültürünün oluşturulmasıdır.

6.9.2. Önleyici Disiplin

En etkili disiplin, problemler ortaya çıkmadan önce proaktif olarak alınan önlemlerdir.

6.9.3. Net Kurallar

Koro kuralları (prova saatine riayet, sessizlik, müzik materyallerinin korunması vb.) provanın başında açıkça belirtilmeli ve üzerinde anlaşılmalıdır.

6.9.4. Amaca Odaklanma

Şef, provaları iyi planlayarak, üyelerin dikkatini dağıtacak boşlukları en aza indirmeli ve daima müzikal ilerlemeye odaklanmalıdır (Gökçe, 2007, s. 346)

Çoksesli koro eğitimi, teknik beceri, şef liderliğindeki hakimiyet ve yüksek düzeyde sosyal iş birliğini gerektiren bir metodolojiye dayanmaktadır. Bu temel ilkelerin uygulanmasındaki süreklilik, hem sanatsal açıdan yetkin icraların hem de sosyal ve kişisel gelişim açısından zenginleştirilmiş bireylerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

6.9.5. Disiplin, İletişim ve Etkileşim Arasındaki İlişkiler

Etkili bir koro eğitimi sürecinde disiplin ve iletişim birbirini tamamlayan unsurlardır. Disiplinli bir ortam, doğru iletişim teknikleriyle birleştirildiğinde koristlerin sanatsal ve kişisel gelişimine katkı sağlar. Koro şefinin benimsediği liderlik ve iletişim biçiminin, koristlerin hem bireysel hem de toplu performansları üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır (Özdemir, 2010, s. 73).

Bu üç faktör olan iletişim, etkileşim ve disiplinin birlikte çalışarak nasıl verimli bir koro eğitimi oluşturduğunu ve başarı hikayeleri ile pratik örnekleri göstermektedir.

Koro çalışmaları, müzikal becerilerin geliştirilmesinin yanı sıra bireyler arası etkileşimi, grup içi uyumu ve sanatsal iş birliğini destekleyen bir öğrenme ortamı sunar. Şefin liderlik yaklaşımı ile koristlerin müzikal ve sosyal gelişimi arasındaki ilişkiyi anlamak hem sanat eğitimi hem de topluluk psikolojisi açısından literatürde önemli bir boşluğu doldurmaktadır (Durrant, 2012, s. 146).

İletişim, etkileşim ve disiplin unsurları, hem koro performansının kalitesini hem de öğrencilerin bireysel gelişimini etkileyen kritik faktörler olarak öne çıkmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 25).

Bu eğitim sürecinde disiplin ve etkileşim unsurları, hem koro performansının teknik ve estetik kalitesini hem de öğrencilerin kişisel gelişimini doğrudan etkileyen temel faktörlerdir. Düzenli prova ve toplu çalışma ortamları, öğrencilerin sabır, dikkat ve öz disiplin gibi kişisel özelliklerini geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca grup içinde birlikte çalışma deneyimi, empati, dayanışma ve sorumluluk bilincinin pekişmesine katkı sağlar; bu da sosyal öğrenmenin müzik eğitimi bağlamında ne kadar önemli olduğunu ortaya koyar (Johnson ve Johnson, 2009, s. 365).

Çoksesli koro eğitimi sadece teknik yeterlilikleri değil, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve eleştirel değerlendirme becerilerini de destekler. Çoksesli koro eğitimi, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini bütüncül bir şekilde destekleyen, çok boyutlu bir öğrenme alanı olarak önem taşır.

6.10. Onuncu Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.10.1. Etkileşim Becerilerinin Psikolojik Sağlamlık ile İlişkisi

Psikolojik sağlamlık, bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilme kapasitesini artıran koruyucu faktörlerle ilişkilendirilmektedir. Özellikle destekleyici sosyal ilişkilerin, bireyin duygusal dayanıklılığını güçlendirdiği ve uyum becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Özbay ve Aydoğan, 2013, s. 41).

Koro ortamında geliştirilen etkileşim becerileri, grup üyeleri arasında sosyal destek algısını artırmakta; bu durum, bireylerin performans kaygısı, hata yapma korkusu ve eleştirilme endişesi gibi duygusal zorluklarla daha etkili biçimde başa çıkmalarına olanak tanımaktadır. Özellikle karşılıklı anlayış ve kabul temeline dayalı etkileşimler, koro çalışmalarının psikolojik açıdan güvenli bir öğrenme ortamına

dönüşmesini desteklemektedir.

Koro eğitimi, bireylerin yalnızca müzikal becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal yeterliklerini de geliştiren etkileşim temelli bir öğrenme sürecidir. Bu süreçte etkileşim becerileri; iletişim kurma, geri bildirim alma-verme, iş birliği yapma ve grup içinde uyum sağlama gibi çok boyutlu davranışları kapsamaktadır. Söz konusu beceriler, bireylerin stresle başa çıkma ve olumsuz durumlar karşısında uyum gösterebilme kapasitesi olarak tanımlanan psikolojik sağlamlıkla yakından ilişkilidir.

Etkileşim becerileri, koro eğitiminde müzikal kazanımların yanı sıra bireylerin psikolojik iyilik halini destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

6.11. On Birinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.11.1. Koro Şefinin Liderlik Rolü ve İletişim Tarzları

Koro şefi, koro topluluğunu müzikal, teknik ve eğitsel açıdan yönlendiren; seslerin dengeli, uyumlu ve estetik bir bütünlük içinde seslendirilmesini sağlayan, aynı zamanda topluluğun eğitimsel sürecini planlayan ve yöneten kişidir (Uçan, 2001, s. 58). Koro şefi, koro üyelerini yönlendiren, müzikal rehberlik yapan, parçaların doğru şekilde seslendirilmesini sağlayan ve eğitimi yönetme sorumluluğu taşıyan kişidir. Şef, disiplinin sağlanmasında, etkili iletişim ve etkileşimin kurulmasında kritik bir rol oynar.

Koro şefleri, teknik bilgi ve sanatsal vizyonlarının yanı sıra, etkili bir iletişim becerisine de sahip olmalıdır. Özellikle, şefin geri bildirim verme tarzı ve beden dili kullanımı, koristlerin motivasyonları ve performansları üzerinde belirleyici bir rol oynar (Durrant, 2005, s. 23).

Koro şefi, koro eğitimi sürecinde yalnızca müzikal bir yönetici değil, aynı zamanda grubun pedagojik ve iletişimsel lideridir. Bu liderlik rolü, müzikal hedeflerin belirlenmesi, grup içi uyumun sağlanması ve ortak estetik anlayışın oluşturulması açısından belirleyici bir işleve sahiptir. Eğitim bağlamında liderlik, bireyleri ortak amaçlar doğrultusunda etkileyen ve yönlendiren bir süreç olarak ele alınmakta; bu sürecin temel dayanaklarından birinin etkili iletişim olduğu vurgulanmaktadır (Çelik, 2013, s. 21).

Koro şefinin liderlik tarzı, doğrudan iletişim biçimlerine yansımaktadır. Koro ortamında demokratik liderlik, şef ile koristler arasında açık iletişim kanallarının kurulmasını, geri bildirimin çift yönlü işlenmesini ve grup üyelerinin sürece aktif katılımını desteklemektedir.

Koro şefliğinde iletişim, büyük ölçüde sözsüz unsurlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Jest, mimik, bakış ve beden duruşu gibi iletişim göstergeleri, müzikal anlatımın ve eşzamanlılığın sağlanmasında temel araçlar olarak kullanılmaktadır. İletişim sürecinde bireylerin sergilediği her davranışın iletişimsel bir anlam taşıdığı ve bu durumun eğitim ortamlarında kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır. Koro çalışmalarında şefin sözlü ve sözsüz tüm davranışlarının pedagojik bir etki oluşturması, iletişimin bilinçli kullanılmasının önemini daha da artırmaktadır (Mutlu, 2012, s. 47).

Koro şefinin liderlik rolü ve iletişim tarzı, yalnızca müzikal başarının değil, aynı zamanda grup içi etkileşim, motivasyon ve aidiyet duygusunun da belirleyicisidir. Etkili iletişim stratejileri benimseyen bir koro şefi, hem sanatsal hem de eğitsel açıdan nitelikli bir öğrenme ortamı oluşturabilmektedir.

6.12. On İkinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.12.1. Koro Çalışmalarında Ekip İçi İletişim ve Motivasyon

Başarılı bir koro, yalnızca teknik açıdan yeterli bireylerden değil, aynı zamanda ortak amaç doğrultusunda birlikte hareket edebilen ve ekip bilinci geliştirmiş bireylerden oluşmalıdır. Koro ortamında olumlu ve yapıcı bir iletişim ikliminin oluşturulmasının, grup bütünlüğünü güçlendirdiği ve müzikal performansın niteliğini artırdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda koro şefinin iletişim ve liderlik yaklaşımının, koristler arasında iş birliği ve bağlılık duygusunun gelişmesinde belirleyici bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Durrant, 2012, s. 143).

Koro çalışmaları, bireysel müzikal yeterliklerin ötesinde, güçlü bir ekip içi iletişim ve ortak motivasyon gerektiren kolektif öğrenme ortamlarıdır. Ekip içi iletişim, koristler arasında müzikal uyumun sağlanması, ortak hedeflerin benimsenmesi ve grup bilincinin geliştirilmesi açısından temel bir işleve sahiptir. İletişim kuramları, grup üyeleri arasındaki açık ve destekleyici etkileşimin, performans kalitesini ve öğrenme sürecinin sürekliliğini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Motivasyon kavramı, koro çalışmalarında süreklilik ve verimlilik açısından kritik bir değişkendir. Koro ortamında bireylerin çalışmalara istekli katılım göstermelerinin, hem bireysel gelişimi hem de toplu performansın niteliğini doğrudan etkilediği belirtilmektedir. Bu bağlamda koro şefinin tutumu, iletişim biçimi ve çalışma ortamını düzenleme yaklaşımının, koristlerin motivasyon düzeyini belirleyen önemli etkenler arasında yer aldığı vurgulanmaktadır (Özdemir, 2010, s. 85). Koro ortamında içsel motivasyon, grup üyelerinin kendilerini sürecin anlamlı bir parçası olarak hissetmeleri ve müzikal hedeflerle özdeşleşmeleri yoluyla güçlenmektedir. Bu noktada ekip içi iletişim, destekleyici geri bildirim ve karşılıklı saygı temelinde şekillendiğinde motivasyon düzeyini artırıcı bir etki yaratmaktadır. Ekip içi iletişim ve motivasyon, koro çalışmalarının pedagojik ve sanatsal niteliğini belirleyen iki temel unsur olarak değerlendirilebilir. Etkili iletişim ortamının oluşturulması, koristlerin motivasyonunu destekleyerek hem bireysel gelişimi hem de toplu müzikal başarının sürdürülebilirliğini güçlendirmektedir.

6.13. On Üçüncü Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.13.1. Benzer Çalışmaların Değerlendirilmesi

Tablo:2 Araştırmanın Benzeri Konulardaki Diğer Araştırmalar

Araştırmacı	Çalışmanın Amacı	Yöntem	Temel Bulgular	Değerlendirme
Small (1998)	Müziği toplumsal bir eylem olarak açıklamak.	Kuramsal inceleme	Müziksel etkinliğin anlamının yalnızca eserde değil, performansa katılan bireyler arasındaki ilişkilerde oluştuğunu savunmuştur.	Çok sesli koronun sosyal bir etkileşim alanı olarak değerlendirilmesine teorik temel sağlar.
Tajfel ve Turner (1979)	Grup üyeliğinin bireysel kimlik üzerindeki etkisini açıklamak.	Sosyal psikoloji kuramı	Bireylerin ait oldukları gruplar aracılığıyla sosyal kimlik geliştirdiklerini ortaya koymuştur.	Koro üyelerinin ortak kimlik oluşturma süreçlerini açıklamak için kullanılır.
Durkheim (1912/1995)	Toplumsal bütünleşmenin kaynaklarını	Sosyolojik kuram	Ortak ritüel ve deneyimlerin bireyler arasında dayanışma oluşturduğunu belirtmiştir.	Birlikte şarkı söylemenin kolektif bağ oluşturma yönünü açıklamaya

	incelemek.			yardımcı olur.
Pearce vd. (2016)	Grup şarkıcılığının sosyal bağlara etkisini araştırmak.	Deneyisel/saha araştırması	Birlikte şarkı söylemenin sosyal yakınlığı ve grup bağlılığını artırabileceğini göstermiştir.	Koro faaliyetlerinin sosyal bütünleşme üzerindeki etkisini destekler.
Dunbar vd. (2012, 2016)	Müzik ve sosyal bağ arasındaki ilişkiyi incelemek.	Psikoloji ve evrimsel yaklaşım	Senkronize müzik etkinliklerinin kişiler arası yakınlığı artırabileceğini ortaya koymuştur.	Koro performansındaki eşzamanlılığın sosyal işlevini açıklar.
Blacking (1973)	Müziğin insan davranışıyla ilişkisini incelemek.	Antropolojik müzik araştırması	Müziğin toplumsal ilişkilerden bağımsız düşünölemeyeceğini savunmuştur.	Koroyu kültürel ve sosyal bir pratik olarak değerlendirmeye katkı sağlar.
Bourdieu (1977, 1984)	Kültürel pratiklerin oluşumunu açıklamak.	Sosyolojik teori	Bireylerin toplumsal pratikleri öğrenme yoluyla içselleştirdiğini ileri sürmüştür.	Koro disiplininin ve prova kültürünün öğrenilmiş davranışlar olduğunu açıklamak için kullanılır.
Uçan (1997)	Müzik eğitiminin bireysel ve toplumsal işlevlerini incelemek.	Eğitimsel yaklaşım	Müzik eğitiminin bireyin sosyal, kültürel ve duygusal gelişimine katkı sağladığını belirtmiştir.	Türkiye’de koro eğitimini sosyal gelişim bağlamında değerlendirmeye katkı sunar.
Sun (1980’ler sonrası çalışmaları)	Türkiye’de çok sesli müzik kültürünün gelişimini ele almak.	Tarihsel/kültürel inceleme	Toplu söyleme ve çok sesli müzik anlayışının kültürel gelişimde önemli olduğunu vurgulamıştır.	Türk koro geleneğinin tarihsel arka planını oluşturur.

Christopher Small’ın “musicking” yaklaşımı bu dönüşümün önemli teorik dayanaklarından biridir. Small’a göre müzik, yalnızca bestelenmiş bir eser değildir; müziğe katılan tüm bireylerin birbirleriyle kurduğu ilişkiler bütünüdür (Small, 1998, s. 8). Bu yaklaşım, koro performansını yalnızca teknik bir uygulama olarak değil, sosyal ilişkilerin üretildiği bir süreç olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Türk müzik eğitimi literatüründe de benzer biçimde müzik etkinliklerinin bireysel gelişimin yanında sosyal gelişime katkı sağladığı vurgulanmaktadır. Uçan, müzik eğitiminin bireyin toplumsal çevresiyle ilişki kurmasını sağlayan çok yönlü bir eğitim alanı olduğunu ifade etmektedir (Uçan, 1997, s. 25).

Literatürdeki araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, çok sesli koronun üç temel işlev etrafında şekillendiği görülmektedir. İlk olarak koro, müziksel koordinasyon ve performans başarısı açısından teknik bir yapı sunmaktadır. Ancak çağdaş araştırmalar, koronun yalnızca teknik bir üretim alanı olmadığını; bireylerin birbirleriyle ilişki kurduğu sosyal bir ortam olduğunu göstermektedir.

İkinci olarak koro çalışmaları, bireysel kimlik ile grup kimliği arasındaki ilişkiyi görünür hâle getirmektedir. Tajfel ve Turner’ın sosyal kimlik yaklaşımı ile Pearce ve arkadaşlarının grup şarkıcılığı araştırmaları birlikte değerlendirildiğinde, ortak müzik yapma deneyiminin bireylerde aidiyet duygusunu güçlendirdiği anlaşılmaktadır.

Üçüncü olarak literatür, disiplin kavramının koro performansındaki önemine işaret etmektedir. Düzenli

prova, zamanlama, karşılıklı dinleme ve ortak sorumluluk gibi unsurlar yalnızca müzikal başarıyı değil, grup içi güven ilişkilerini de geliştirmektedir. Bu nedenle koro disiplini, bireysel kontrolün ötesinde kolektif üretimin temel koşullarından biri olarak görülmelidir.

Bununla birlikte mevcut çalışmaların önemli bir bölümü ya müziğin sosyal etkilerine ya da koro eğitiminin pedagojik yönlerine odaklanmaktadır. İletişim, etkileşim ve disiplin unsurlarını aynı analitik çerçevede ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu makalenin özgün yönü, çok sesli koroyu yalnızca bir müzik topluluğu olarak değil; iletişim süreçleri, sosyal ilişkiler ve performans disiplini aracılığıyla sosyal bütünleşme üreten dinamik bir yapı olarak değerlendirmesidir.

6.14. On Dördüncü Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.14.1. Koro Şefinde Bulunması Gereken Özellikler

Koro şefliği, müzikal bilgi ve teknik yeterliğin ötesinde, eğitimsel sorumluluk ve grup yönetimi becerileri gerektiren çok yönlü bir görevdir. Koro çalışmalarında şefin, müziksel hedefleri belirlemenin yanı sıra, çalışma sürecini planlama, grup içi uyumu sağlama ve eğitsel bir ortam oluşturma sorumluluğu taşıdığı ifade edilmektedir. Bu yönüyle koro şefinin, sanatsal liderlik ile pedagojik rehberliği bir arada yürütebilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Uçan, 1997, s. 64).

Koro şefinde bulunması gereken özellikler, yalnızca müzikal yeterliklerle sınırlı olmayıp liderlik, iletişim ve grup yönetimi becerilerini de kapsamaktadır. Koro şefinin, koristleri ortak bir amaç doğrultusunda yönlendirebilmesi, çalışma sürecini planlayabilmesi ve grup içi uyumu sağlayabilmesi koro başarısı açısından temel koşullar arasında gösterilmektedir. Bu bağlamda şefin pedagojik yaklaşımı ve insan ilişkilerindeki yeterliliğinin, koro çalışmalarının verimliliğini doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Tarman, 2006, s. 48).

Koro şefinde bulunması gereken özellikler, müzikal yeterlik, pedagojik donanım ve etkili liderlik becerilerinin dengeli bir biçimde bütünleşmesini gerektirmektedir. Bu bütüncül yapı, koro eğitiminin hem eğitsel hem de sanatsal hedeflerine ulaşmasında temel bir belirleyici olarak değerlendirilebilir.

6.15. On Beşinci Alt Soruya Yönelik Bulgular ve Yorum

6.15.1. Koro-Şef Uyum ve Müzikalite

Koro şefi, koro eğitim sürecinin merkezinde yer alan ana unsurdur. Koro şefi, koronun oluşumunda sergileme sürecine kadar bütün süreçlerini yöneten üst unsur olması sebebiyle, koro şefinin sahip olduğu nitelikler ve yeterlilikler bir koro icrasının şüphesiz en başat birimidir. Bu sebeple nitelikli bir koro şefinde bulunan yeterlilikler, koro eğitiminin temel ilkelerini belirlemektedir. Bu noktada liderlik, motivasyon ve müzikalite unsurlarının niteliği ön plandadır.

Koro şefi koronun motivasyonunu ve performansını yükseltmeli, kendisiyle korosu arasındaki iletişimi iyi kurmalı, vücut ve his dilini etkili kullanmalıdır. Liderlik özellikleri, fiziksel ve psikolojiyi barındıran enerjik yapı, yaratıcılık, şefin müzikaliteyi koroya aktarmasını sağlamaktadır (Gökçe ve Kahraman, 2010, s. 45). Liderlik ve motivasyon haricinde koro şefinin sahip olduğu teknik beceri ve hakimiyet, deşifre, beden dili kullanımı ve teknik nitelikler, koro üyeleri ile etkileşimde kararlı ve özgüvenli bir tavır sergilemelidir. Şef, eserlerin teknik deşifresi yanında yorumlanmasına özen göstermeli ve müzikalite unsurlarını korosuna uyumlu bir şekilde aktarmalıdır. Bu, eserin özelliklerini, dinamiklerini ve teknik

yapılarını doğru bir şekilde yansıtmının temel unsurlarıdır.

6.16. On Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

6.16.1. Disiplin, İletişim, Etkileşim, Bireysel Gelişim ve Koro Performansı

Çoksesli koro eğitiminin temel unsurlarından olan disiplin, iletişim ve etkileşimin müzikal başarıya olan etkilerini incelendiğinde, koro eğitiminin grup dinamikleri, müzikal performans ve eğitim süreçlerinde disiplin, iletişim ve etkileşim unsurlarının bireysel gelişim ve koro performansı açılarından aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

- Düzenli prova ve bireysel sorumluluk hem koro performansını hem de bireysel müzikal gelişimi güçlendirmektedir.
- Şefin açık yönlendirmesi ve koro içi iletişim, performans uyumunu ve öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemektedir.
- Sosyal bağ ve grup uyumu, bireylerin motivasyon ve özgüvenini artırmaktadır.

7. Sonuçlar

Genel değerlendirme sonucunda literatür incelendiğinde, çok sesli koro çalışmalarının üç temel ekseninde geliştiği görülmektedir:

1. **Müzikolojik Yaklaşım:** Koroyu estetik ve performans merkezli ele alır.
2. **Sosyal Psikolojik Yaklaşım:** Koroyu grup kimliği, aidiyet ve sosyal bağ oluşturma açısından değerlendirir.
3. **Eğitimsel Yaklaşım:** Koroyu disiplin, işbirliği ve kişisel gelişim alanı olarak inceler.

Bu çalışma, söz konusu üç yaklaşımı bir araya getirerek çok sesli koronun iletişim, etkileşim ve disiplin yoluyla sosyal bütünleşme üreten bir performans alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

7.1. Birinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Koro, bireysel seslerin belirli sanatsal ve pedagojik hedefler doğrultusunda bir araya getirilerek bütüncül bir müzikal yapı oluşturduğu ortak bir müzik topluluğu olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle koro, yalnızca toplu şarkı söyleme etkinliği değil; planlı, sistemli ve eğitsel bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Koroların yaş, ses türü, müzik türü ve eğitim düzeyi gibi ölçütlere göre farklı biçimlerde sınıflandırılabilirdi; bu sınıflandırmaların, koro eğitiminin yöntem ve içeriklerini doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak koro eğitiminin, koronun türüne ve düzeyine uygun pedagojik yaklaşımlar temelinde yapılandırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Etkili bir koro eğitimi, teknik ses eğitimiyle birlikte müzikal algı, iş birliği ve disiplinli çalışma alışkanlıklarını da desteklemektedir.

Koro eğitiminin amaçları incelendiğinde, bireylerin müzikal becerilerini geliştirmesinin yanı sıra estetik duyarlılık, sosyal uyum ve sanatsal ifade becerilerinin kazandırılmasının ön plana çıktığı görülmektedir. Kapsam açısından koro eğitimi; ses eğitimi, müzikal okuryazarlık, repertuvar bilgisi ve grup içi

etkileşimi içeren çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Temel ilkeler bağlamında ise, planlılık, süreklilik, bireysel farklılıklara saygı ve pedagojik uygunluk, koro eğitiminin etkililiğini belirleyen başlıca unsurlar olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, koro ve koro eğitimi kavramlarının yalnızca sanatsal değil, aynı zamanda eğitsel ve toplumsal boyutlarıyla ele alınmasının, koro çalışmalarının niteliğini artıracakı söylenebilir. Bu çerçevede koro eğitiminin amaç, kapsam ve ilkeler doğrultusunda yapılandırılması hem bireysel gelişim hem de toplu müzikal başarının sürdürülebilirliği açısından önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

7.2. İkinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Çok sesli koro eğitime genel bakış, insan seslerinin türleri ve yükseklikleri, ses eğitimi sürecinde bireysel farklılıkların ele alınışı ile nefes, artikülasyon ve entonasyon kavramları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çok sesli koro eğitiminin teknik yeterlikler ile müzikal bütünlüğün dengeli biçimde geliştirilmesini amaçlayan çok boyutlu bir eğitim süreci olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çok seslilik, yalnızca eşzamanlı farklı seslerin kullanımı değil, aynı zamanda bilinçli dinleme ve iş birliğine dayalı bir müzikal anlayış olarak değerlendirilmektedir.

Ses eğitimi sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ise, teknik gelişimin sağlıklı biçimde ilerlemesi açısından önemli görülmektedir. Bireysel ses özelliklerinin tanınması ve uygun çalışma yöntemleriyle desteklenmesi, koro içinde homojen bir ses yapısının oluşmasını kolaylaştırmaktadır.

Nefes, artikülasyon ve entonasyon kavramları, çok sesli koro eğitiminin temel teknik bileşenleri olarak öne çıkmaktadır. Doğru nefes kullanımı, ses üretiminin temelini oluştururken; artikülasyon, sözlerin anlaşılabilirliğini ve müzikal ifadenin netliğini sağlamaktadır. Entonasyon ise bireysel seslerin bir araya gelerek uyumlu bir bütün oluşturmasında belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu teknik unsurların eşgüdümlü biçimde geliştirilmesi, çok sesli koro performansının kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Sonuç olarak çok sesli koro eğitimi, bireysel ses eğitimi ile grup bütünlüğünü bir arada ele alan, teknik ve müzikal boyutları bütünleştiren bir eğitim anlayışını gerektirmektedir. Bu yaklaşım, koro çalışmalarının hem pedagojik etkililiğini hem de sanatsal niteliğini artıran temel bir yapı taşı olarak değerlendirilmektedir.

7.3. Üçüncü Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Müziksel iletişimde, etkileşim ve uyumda, kolektif disiplin ve sosyal bütünleşme temel unsurlar incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

- Grup kimliği
- Aidiyet duygusu
- Dayanışma
- Kolektif başarı algısı

7.4. Dördüncü Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Disiplin unsuru, prova düzenine uyum, bireysel sorumluluk ve performans hazırlığını kapsamaktadır. Disiplinli çalışma, grup performansında bütünlük sağlamakta ve öğrencilerin kişisel müzikal gelişimini desteklemektedir.

Eğitimde disiplin kavramı, öz-disiplin ve bilişsel başarı arasındaki ilişki, yapılandırılmış öğrenme ortamı ile etkili öğretim anlayışı ve bireylerin sosyal ve ahlaki gelişim süreçleri ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, disiplinin eğitim ortamlarında yalnızca kural ve denetim odaklı bir yapıdan ibaret olmadığını; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve sorumlu katılımını destekleyen bir çerçeve olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öz-disiplinin, bilişsel başarının sürdürülebilirliği açısından temel bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecini planlayabilme, dikkatlerini yönlendirebilme ve öğrenme hedeflerine yönelik çaba gösterebilme becerileri, akademik performansı doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda öz-disiplin, dışsal denetimden çok içsel motivasyon ve öz düzenleme becerileriyle ilişkilendirilmektedir.

7.5. Beşinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Yapılandırılmış öğrenme ortamları ve etkili öğretim yaklaşımları, öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyen önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Açık hedeflerin belirlendiği, öğrenme sürecinin planlı biçimde yürütüldüğü ve geri bildirimle desteklenen ortamlar, öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Etkili öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ve aktif katılımı teşvik eden bir pedagojik anlayışı gerektirmektedir.

Sosyal ve ahlaki gelişim açısından değerlendirildiğinde ise, eğitim ortamlarının iş birliği, sorumluluk ve karşılıklı saygı temelli ilişkileri desteklemesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu tür ortamlar, öğrencilerin toplumsal değerlere duyarlı bireyler olarak gelişmesine katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak eğitimde disiplin, öz-disiplin, yapılandırılmış öğrenme ve sosyal-ahlaki gelişim unsurlarının bütüncül biçimde ele alınması, etkili ve nitelikli bir eğitim sürecinin temelini oluşturmaktadır.

7.6. Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

İletişim unsuru, koro şeflerinin açık ve yapılandırılmış yönlendirmeleri ile koro üyeleri arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim süreçlerini kapsamakta olup, hem koro performansını hem de bireysel gelişimi anlamlı biçimde desteklemektedir.

Çok sesli koro eğitiminde iletişimin niteliği, iletişimin koro eğitimindeki rolü, koro şefinin liderlik rolü ve iletişim tarzları ile koro çalışmalarında ekip içi iletişim ve motivasyon ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, iletişimin çok sesli koro eğitiminin hem pedagojik hem de sanatsal boyutlarını doğrudan etkileyen temel bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Çok sesli koro eğitiminde etkili iletişim, sözel ve sözsüz etkileşimin dengeli biçimde kullanıldığı, açık ve anlaşılır mesajların iletildiği bir yapı gerektirmektedir. Bu iletişim biçimi, koristlerin müzikal hedefleri doğru algılamalarını ve bireysel performanslarını grup bütünlüğü içinde düzenlemelerini kolaylaştırmaktadır. İletişimin koro eğitimindeki rolü, teknik becerilerin aktarılmasının ötesinde, öğrenme sürecinin yapılandırılması, iş birliğinin geliştirilmesi ve müzikal bütünlüğün sağlanmasıyla

ilişkilidir.

Koro şefinin liderlik rolü ve iletişim tarzları, koro çalışmalarının etkililiğini belirleyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Destekleyici, katılımcı ve yönlendirici bir iletişim tarzı benimseyen koro şeflerinin, grup motivasyonunu ve sanatsal başarıyı artırdığı görülmektedir. Bu bağlamda koro şefi, yalnızca müzikal bir lider değil, aynı zamanda grup içi etkileşimi düzenleyen bir eğitimci konumundadır.

7.7. Yedinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Sosyal etkileşim açısından değerlendirildiğinde, koro çalışmalarının iş birliğine dayalı bir yapı gerektirdiği görülmektedir. Koristlerin ortak hedefler doğrultusunda birbirlerini dinlemeleri, desteklemeleri ve sorumluluk paylaşımları, grup bilincinin gelişmesini sağlamaktadır. Bu iş birliği ortamı, koro üyeleri arasında güven ve aidiyet duygusunu güçlendirerek öğrenme sürecinin sürekliliğine katkıda bulunmaktadır.

Pedagojik etkileşim bağlamında ise disiplinin, katı kurallar ve dışsal denetim yerine, öz-disiplin ve sorumluluk bilinci temelinde yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmış, açık ve tutarlı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını desteklemekte ve koro çalışmalarının verimliliğini artırmaktadır. Bu bağlamda disiplin, öğrenmeyi sınırlandıran bir unsur değil, iş birliğini ve etkileşimi düzenleyen bir çerçeve olarak değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak etkileşim, iş birliği ve disiplinin bütüncül biçimde ele alındığı koro eğitimi ortamları hem pedagojik etkililiği hem de sanatsal başarıyı desteklemektedir. Bu unsurların dengeli biçimde yapılandırılması, koro eğitiminde sürdürülebilir ve nitelikli öğrenme süreçlerinin oluşturulmasında temel bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

7.8. Sekizinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Etkileşim becerilerinin psikolojik sağlamlıkla ilişkisi incelendiğinde ise, bireylerin sosyal destek algısı, öz yeterlik inancı ve stresle başa çıkma becerilerinin, nitelikli etkileşim deneyimleri yoluyla güçlendiği görülmektedir. Destekleyici ve güven temelli etkileşim ortamları, bireylerin zorluklar karşısında uyum gösterebilme kapasitelerini artırmakta ve psikolojik sağlamlık düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda etkileşim becerileri, yalnızca akademik veya sanatsal başarıyı değil, bireylerin psikolojik iyilik halini de destekleyen önemli bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

7.9. Dokuzuncu Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Etkileşimin koro eğitimindeki rolü ile sosyal ve pedagojik etkileşim bağlamında iş birliği ve disiplinin nasıl yapılandırılması gerektiği ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar, etkileşimin koro eğitiminin merkezinde yer alan ve öğrenme sürecinin niteliğini doğrudan belirleyen temel bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Koro ortamında etkileşim, yalnızca bireyler arası iletişimle sınırlı kalmamakta; müzikal öğrenmenin, grup uyumunun ve sanatsal bütünlüğün oluşumuna katkı sağlamaktadır.

7.10. Onuncu Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Disiplin, iletişim ve etkileşim arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, disiplinin yalnızca kurallara uyum anlamına gelmediği; etkileşimi düzenleyen ve öğrenme sürecine yön veren bir çerçeve işlevi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Açık, tutarlı ve karşılıklı anlayışa dayalı iletişim ortamları, bireylerin sürece aktif

katılımını desteklemekte ve etkileşimi güçlendirmektedir. Bu durum, disiplinin içselleştirilmesini kolaylaştırarak öğrenme ortamının sürdürülebilirliğine katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın bulguları, öğretim stratejilerinin etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması açısından kritik bilgiler sunar. Özellikle disiplin, etkileşim ve iletişim unsurlarının, koro performansı ve öğrencilerin sosyal gelişimi üzerindeki etkileri ortaya konduğunda, eğitimciler daha bilinçli ve sistematik yaklaşımlar geliştirebilir. Böylece koro şefleri, sadece teknik yönden başarılı performanslar elde etmekle kalmaz; aynı zamanda öğrencilerin öz disiplin, iş birliği ve empati gibi sosyal becerilerini de geliştirecek bir öğrenme ortamı sağlamış olurlar.

Sonuç olarak disiplin, iletişim ve etkileşim süreçlerinin bütüncül ve dengeli biçimde yapılandırılması, hem öğrenme ortamlarının etkililiğini hem de bireylerin psikolojik sağlamlığını güçlendirmektedir. Bu bütüncül yaklaşım, eğitim sürecinin pedagojik, sosyal ve duygusal boyutlarının bir arada ele alınmasını gerektiren temel bir anlayış olarak öne çıkmaktadır.

7.11. On Birinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Koro performansı sırasında bireyler arasında sürekli bir etkileşim gerçekleşmektedir. Bu etkileşim özellikle zamanlama, nefes kontrolü ve müzikal ifade açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bulgular, birlikte müzik yapmanın bireyler arasında senkronizasyon ve uyum oluşturduğunu göstermektedir

Koro üyeleri performans sırasında yalnızca müziksel zamanlama açısından değil, aynı zamanda fizyolojik ve duygusal açıdan da birbirleriyle senkronize olmaktadır. Bu durum grup üyeleri arasında güçlü bir sosyal bağlılık ve kolektif kimlik duygusu oluşturabilmektedir.

7.12. On İkinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Koro şefinin rolünün yalnızca teknik müzik bilgisiyle sınırlı olmadığını; liderlik, pedagojik yeterlik ve etkili iletişim becerileriyle bütünleşmiş çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda koro şefinde bulunması gereken özellikler, koro çalışmalarının sanatsal ve eğitsel başarısını doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında yer almaktadır.

İletişim unsuru, koro şeflerinin açık ve yapılandırılmış yönlendirmeleri ile koro üyeleri arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim süreçlerini kapsamakta olup, hem koro performansını hem de bireysel gelişimi anlamlı biçimde desteklemektedir. Koro çalışmalarında ekip içi iletişim ve motivasyon ise, bireysel çabaların ortak hedefler doğrultusunda bütünleştirilmesini sağlamaktadır. Güvene dayalı, saygılı ve işbirlikçi bir iletişim ortamı, koristlerin sürece aktif katılımını desteklemekte ve motivasyon düzeyini artırmaktadır.

Sonuç olarak çok sesli koro eğitiminde iletişim, liderlik ve motivasyon unsurlarının bütüncül biçimde ele alınması, koro çalışmalarının sürdürülebilir başarısı açısından temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

7.13. On Üçüncü Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Henri Tajfel ve John Turner tarafından geliştirilen Sosyal Kimlik Kuramı, bireylerin kendilerini yalnızca kişisel özellikleri üzerinden değil, ait oldukları gruplar aracılığıyla da tanımladıklarını ileri sürmektedir. Birey, dahil olduğu grubun değerleri, normları ve amaçları aracılığıyla sosyal kimliğini oluşturur. Bu

kuram, koro üyeliğinin bireyler üzerinde oluşturduğu aidiyet duygusunu açıklamak açısından önemli bir çerçeve sunmaktadır.

Tajfel ve Turner'ın yaklaşımı, koro topluluklarında oluşan “biz” duygusunu açıklamak için güçlü bir teorik araçtır. Ancak kuram genel olarak sosyal grupları ele aldığı için müziksel koordinasyon, ses birlikteliği ve performans disiplini gibi koronun kendine özgü özelliklerini açıklamakta sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle sosyal kimlik yaklaşımı, müzik performansı araştırmalarıyla birlikte değerlendirilmelidir.

Çok sesli korolarda bireyler farklı yaş, eğitim düzeyi ve müzikal geçmişlere sahip olsalar da ortak repertuvar, ortak çalışma süreci ve ortak performans hedefi çevresinde birleşmektedir. Bu süreç, bireysel farklılıkların tamamen ortadan kalkması anlamına gelmez; aksine farklılıkların kolektif bir yapı içinde anlam kazanmasını sağlar.

7.14. On Üçüncü Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Çok sesli koro üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların önemli bir bölümünün koro deneyimini müziksel performans, grup etkileşimi, sosyal bağ oluşturma, psikolojik iyi oluş ve eğitim süreçleri bağlamında ele aldığı görülmektedir. Literatürdeki araştırmalar, koronun yalnızca ses üretimine dayalı bir müzik etkinliği olmadığını; bireyler arasında iletişim, dayanışma ve ortak kimlik geliştiren sosyal bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

7.15. On Beşinci Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Koro-şef uyumu ve müzikalite açısından değerlendirildiğinde, karşılıklı güven, ortak müzikal anlayış ve etkili iletişimin belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koro şefi ile koro üyeleri arasındaki uyum, müzikal ifadede bütünlük ve tutarlılık sağlamaktadır. Bu uyum, koro üyelerinin şefin müzikal yönlendirmelerine bilinçli ve istekli biçimde tepki vermeleriyle somutlaşmaktadır. Sonuç olarak koro şefi ile koro arasındaki uyum ve paylaşılan müzikalite anlayışı, koro performansının niteliğini ve sürdürülebilirliğini belirleyen temel faktörler arasında yer almaktadır.

Müzikal yeterlik, işitsel farkındalık, yorumlama becerisi ve repertuvar bilgisi, koro şefinin sahip olması gereken temel mesleki özellikler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte bu teknik yeterliklerin, pedagojik donanım ve grup yönetimi becerileriyle desteklenmesi, koro çalışmalarının etkililiğini artırmaktadır. Şefin prova sürecini planlı biçimde yönetmesi ve geliştirici geri bildirim sunabilmesi, koro üyelerinin müzikal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Disiplin uygulamaları, öğrencilerin sorumluluk bilincini ve prova motivasyonunu artırmaktadır. Bu sonuçlar, literatürdeki grup temelli öğrenme ve sosyal etkileşim teorileriyle uyumludur.

Koro şeflerinin iletişim, etkileşim ve disiplin stratejilerini bilinçli olarak planlaması gerektiğini ve öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyecek ortamlar yaratılması gerektiğini göstermektedir.

7.16. On Altıncı Alt Soruya Yönelik Sonuçlar

Çoksesli koro eğitimi bağlamında elde edilen veriler, şeflerin eğitim sürecini daha etkili bir şekilde yönetmelerine, öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarına ve öğretim süreçlerini optimize etmelerine olanak tanır. Genel olarak disiplin, iletişim ve etkileşimin çok sesli koro eğitiminin

ayrılmaz bileşenleri olduğunu ortaya konmaktadır. Bu üç unsurun birlikte değerlendirilmesi, koro çalışmalarının hem müzik eğitimi hem de sosyal gelişim açısından önemli bir öğrenme ortamı sunduğunu göstermektedir. Bulgular koro çalışmalarının sosyal bütünleşme açısından önemli bir kültürel faaliyet olduğunu göstermektedir.

Bu unsurların bilinçli ve dengeli biçimde yapılandırılması, koro eğitiminin hem kültürel, müzikolojik, psiko-sosyal ve pedagojik eğitsel hedeflerine ulaşmasında temel bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Koro çalışmaları bireyler arasında güçlü sosyal bağlar oluşturmaktadır.

- Grup halinde şarkı söyleme sosyal etkileşimi ve aidiyet duygusunu artırmaktadır.
- Etkili iletişim ve etkileşim performans kalitesini doğrudan etkilemektedir.
- Disiplinli prova süreçleri koro performansının başarısında belirleyici rol oynamaktadır.

Sonuç olarak, çok sesli koro çalışmaları hem müzik eğitimi hem de sosyal ve kültürel bütünleşme açısından önemli bir sanatsal ve kültürel faaliyet olarak değerlendirilebilir.

8. Tartışma

Koronun tanımı, koroların sınıflandırılması ve koro eğitiminin amaçları, kapsamı ve temel ilkeleri değerlendirildiğinde; koronun, bireysel seslerin belirli sanatsal ve pedagojik hedefler doğrultusunda bütünleştirildiği kolektif bir müzik eğitimi ortamı olduğu görülmektedir. Bu bulgu, koronun yalnızca estetik bir topluluk değil, sistemli bir eğitim süreci olduğunu vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Apaydın, 2014, s. 45 ve Egüz, 2011, s. 63). Koro eğitiminin amaçlarının müzikal becerilerin yanı sıra sosyal uyum, disiplin ve sorumluluk bilincini kapsamı, araştırmanın temel değişkenlerini anlamlı kılmaktadır.

Ses eğitimi sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmasının, homojen bir koro tınısının oluşumunu desteklediği görülmektedir. Nefes, artikülasyon ve entonasyonun çoksesli yapı içindeki belirleyici rolü, ses eğitiminin teknik temellerine ilişkin Türk müzik eğitimi literatürüyle paralellik göstermektedir. Bu durum, ses eğitiminin planlı, sistemli ve disiplinli bir süreç içinde yürütülmesinin koro başarısı açısından temel bir gereklilik olduğunu ortaya koymaktadır (Uçan, 1997, s. 113).

Etkili iletişim koro üyeleri arasında müzikal koordinasyonu sağlamaktadır. Etkileşim ise bireyler arasında duygusal ve sosyal bağların oluşmasına katkı sağlamaktadır. Disiplin ise koro çalışmalarının sürdürülebilirliğini ve performans kalitesini destekleyen bir organizasyonel yapı oluşturmaktadır.

Eğitimde disiplin, öz-disiplin ve bilişsel başarı arasındaki ilişki ele alındığında; disiplinin dışsal bir denetim mekanizmasından ziyade öğrenme sürecini düzenleyen ve destekleyen bir yapı olarak ele alınması gerektiği görülmektedir. Bulgular, öz-disiplin becerilerinin öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarını kolaylaştırarak bilişsel başarıyı desteklediğini ve yapılandırılmış öğrenme ortamlarının etkili öğretimi güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öz-düzenleme becerilerinin öğrenme sürecindeki belirleyici rolünü vurgulayan ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Senemoğlu, 2018, s. 162 ve Demirel, 2012, s. 74).

Sosyal ve ahlaki gelişimin, öğrencilerin aktif katılım gösterdiği ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında daha etkili biçimde desteklendiği görülmektedir.

Çok sesli koro eğitiminde iletişimin rolü ele alındığında; etkili iletişimin müzikal hedeflerin paylaşılması ve grup uyumunun sağlanmasında temel bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koro şefinin liderlik rolü ve benimsediği iletişim tarzının, ekip içi motivasyon ve performans üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Demokratik, katılımcı ve destekleyici bir liderlik anlayışına dayalı iletişim ortamlarının, koro üyelerinin sürece aktif katılımını ve motivasyonunu artırdığı yönündeki bulgular, eğitimde liderlik ve iletişim yaklaşımlarını ele alan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Çelik, 201, s. 74 ve Özdemir, 2010, s. 58).

İletişimin koro eğitimindeki rolü değerlendirildiğinde; sosyal ve pedagojik etkileşimin iş birliği ve disiplinle bütünleştiği görülmektedir. Etkileşim, bireyler arası iletişimin ötesinde, ortak öğrenme ve sorumluluk paylaşımını içeren bir süreçtir. Bu sonuç, iş birlikli öğrenmenin öğrenme kalitesi üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan araştırmalarla paralellik göstermektedir (Johnson ve Johnson, 2009, s. 25).

Disiplin, iletişim ve etkileşim arasındaki ilişki ile etkileşim becerilerinin psikolojik sağlamlıkla bağlantısı ele alındığında; destekleyici ve yapılandırılmış etkileşim ortamlarının bireylerin stresle başa çıkma ve uyum sağlama becerilerini güçlendirdiği görülmektedir. Bulgular, olumlu iletişim ve etkileşimin bireylerin kendilerine yönelik yeterlik algılarını destekleyerek psikolojik dayanıklılığı artırdığını ortaya koymaktadır. Bu durum, psikolojik sağlamlığın sosyal destek, öz-yeterlik algısı ve çevresel etkileşimlerle yakından ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalarla paralellik göstermektedir (Özbay ve Aydoğan, 2013, s. 41).

Disiplin, iletişim ve etkileşimin bireysel gelişim ve koro performansı üzerindeki etkilerinin bütüncül biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu üç unsurun dengeli biçimde yapılandırıldığı koro ortamlarında, bireysel gelişimin desteklendiği ve performans kalitesinin arttığı görülmektedir. Bulgular, koro performansının yalnızca teknik yeterliklere değil, grup içi etkileşim ve öğrenme iklimine de bağlı olduğunu göstermektedir.

Koro şefinde bulunması gereken özellikler ile koro-şef uyumu ve müzikalite tartışıldığında, koro şefinin müzikal yeterliğinin yanı sıra pedagojik ve iletişimsel donanımının da koro başarısı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Koro-şef uyumunun sağlandığı durumlarda müzikal ifadenin daha bütüncül ve tutarlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, koro şefinin liderlik rolünü vurgulayan müzik eğitimi literatürüyle uyumludur (Apaydın, 2014, s. 88).

9. Öneriler

1. Disiplin ve sorumluluk bilincini artırmak için ders performansları çok iyi değerlendirilmeli, prova gün, saat ve kuralları net şekilde belirlenmeli ve öğrencilerin kendi partilerine hazırlıklı gelmeleri teşvik edilmelidir. Bu görüş, prova süreçlerinde düzenin sağlanmasının yalnızca idari bir gereklilik olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin mesleki tutum geliştirmelerinde belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir. Prova kurallarının açık ve tutarlı biçimde tanımlanması, öğrencilerin beklentileri doğru şekilde anlamalarını sağlarken; kendi partilerine hazırlıklı gelmelerinin teşvik edilmesi, bireysel sorumluluk bilincini ve topluluk içindeki iş birliği farkındalığını güçlendirmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin pasif katılımcılar olmaktan çıkarak öğrenme sürecinin aktif ve bilinçli birer öznesi haline gelmelerine katkı sunabilir.

2. Disiplin, koro çalışmalarının sürdürülebilirliği açısından temel bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Koro performansı düzenli prova süreçleri, teknik çalışmalar ve repertuvar hazırlığı gerektirir. Dolayısıyla disiplin, koro performansının hem müzikal hem de organizasyonel başarısını belirleyen önemli bir faktördür denilebilir.

3. Disiplin, iletişim ve etkileşimin performans ve bireysel gelişim üzerindeki kalıcı etkilerini göstermekte olabileceği, pedagojik değişkenlerin etkilerinin zaman içerisindeki sürekliliği söz konusu faktörlerin geçici kazanımlar değil, kalıcı davranış ve becerilere dönüşümleri izlenebilir.

4. Grup içi etkileşim ve sosyal bağları artıracak etkinlikler, prova sürecine dahil edilmelidir. Örneğin, küçük grup çalışmaları ve eşleştirilmiş pratikler öğrencilerin motivasyonunu yükseltebilir. Bu ifade, prova sürecinin yalnızca teknik yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanmakla sınırlı kalmaması gerektiğini, aynı zamanda sosyal öğrenme boyutunu da kapsamı gerektiğini ortaya koymaktadır. Grup içi etkileşimi güçlendiren etkinliklerin sürece dahil edilmesi, öğrenciler arasında karşılıklı güven ve aidiyet duygusunu artırarak öğrenme ortamını daha destekleyici hale getirmektedir. Özellikle küçük grup çalışmaları ve eşleştirilmiş pratikler, öğrencilerin hem bireysel katkılarının farkına varmalarını hem de akranlarından öğrenmelerini teşvik ederek motivasyon ve katılım düzeylerini olumlu yönde etkileyebilir.

5. Koro şefleri, iletişim, etkileşim ve disiplin stratejilerini bilinçli olarak planlamalı ve her prova sürecinde uygulamalıdır. Bu, hem grup performansını hem de öğrencilerin bireysel gelişimini olumlu yönde etkiler. Bu yaklaşım, koro şefinin rolünün yalnızca müzikal yönlendirme ile sınırlı olmadığını, aynı zamanda pedagojik ve yönetsel sorumluluklar içerdiğini vurgulamaktadır. İletişim, etkileşim ve disipline yönelik stratejilerin bilinçli ve sistematik biçimde planlanarak prova süreçlerine dahil edilmesi, grubun ortak hedefler doğrultusunda daha uyumlu ve verimli çalışmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte, bu tür yapılandırılmış bir prova anlayışı, öğrencilerin özdenetim, sorumluluk alma ve sanatsal farkındalık gibi bireysel gelişim alanlarını destekleyerek bütüncül bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

6. Özellikle iletişim, etkileşim ve disiplin kavramları koro performansının temel dinamiklerini oluşturmaktadır. Müzik eğitime ilişkin pedagojik süreçlerin çok boyutlu yapısı; çoksesli koro eğitiminde uygulanabilir pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine de önemli katkılar sağlamakta olduğu, literatür incelendiğinde çok sesli koro çalışmalarının müzikal performansının ötesinde önemli sosyal işlevler taşıdığı söylenebilir.

7. İletişim, bireyleri birbirine bağlayan temel süreçtir.



Etkileşim, bireysel deneyimleri kolektif kimliğe dönüştürür.



Disiplin, ortak üretimin sürdürülebilirliğini sağlar.



Başarılı performans, ortak estetik deneyim oluşturur.



Sosyal bütünleşme, bu süreçlerin doğal sonucu olarak ortaya çıkar.

Çok sesli koronun yalnızca bir müzik topluluğu değil; bireylerin sosyal ilişkiler geliştirdiği, ortak kimlik oluşturduğu ve kolektif bilinç kazandığı bir yapı olduğu bilinci öneriler arasındadır.

Kaynakça / References

- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Apaydın, M. (2014). *Koro eğitimi ve yönetimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Aycan, K. (2005). *Opera sanatına yönelik ses eğitiminde (şan) nefesin oluşumu ve fiziksel özelliklerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bowen, G. A. (2009). *Document analysis as a qualitative research method*. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27–40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. baskı). Pegem Akademi.
- Camlin, D., Daffern, H., & Zeserson, K. (2020). Group singing and social health. *Humanities and social sciences communications*, 7, 1-12.
- Çelen, D. (2019). Batı müziği koro eğitimine “yeni başlamış” ve “tamamlamış” öğrencilerin koro eğitimine ilişkin metaforik algıları. *İdil Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8 (57), 629-640.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi ve yönetimi*. Doruk Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dökmen, Ü. (2011). *Eğitimde iletişim ve iletişim becerileri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Dökmen, Ü. (2014). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Durak, A. (2013). *Koro eğitimi ve yönetimi: Teorik ve pratik bir yaklaşım*. Pegem Akademi.
- Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. Routledge.
- Durrant, C. (2005). *Shaping identity through choral activity: Singers' and conductors' perceptions. research studies in music education*, 24 (1), 88-98.
- Durrant, C. (2012). *Choral conducting: Philosophy and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Egüz, S. (1980). *Toplu ses eğitimi*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Egüz, S. (1981). *Koro eğitimi ve yönetimi*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Egüz, S. (2011). *Toplu ses eğitimi ve koro*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Emnalar, A. (1997). *Koro ve yönetimi*. Pan Yayıncılık.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi, s. 45.
- Erol, D. (2013). *Koro eğitiminde disiplin ve müziksel etkileşim*. Müzik Eğitimi Yayınları.
- Gökçe, F., Kahraman, P. B. (2010). Liderlik ve müzik eğitimi bağlamında koro şefliği: Liderlik davranışları ve koronun performansına etkileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 173-206.
- Gökçe, M. (2007). Koro müziğinin toplumsal işlevleri açısından Türkiye Korolar Şenliğinin kazandırışları üzerine genel bir değerlendirme. 38. *Uluslararası asya ve kuzey afrika çalışmaları kongresi (ICANAS'38) Bildirileri* (s. 325–352). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38 (5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.
- Kaynak, T. (2018). Çoksesli koro eğitiminin çocukların sosyal gelişimlerine olan etkileri hakkında ebeveyn görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 22 (74), 335-348.

- Kocatepe, E. (2015). *Müzikal eğitimde grup dinamikleri ve koro eğitimi*. Vize Yayınları.
- Mutlu, E. (2012). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Sofos Yayınları.
- Özbay, Y., & Aydoğan, D. (2013). *Psikolojik sağlamlık*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, M. (2010). *Koro eğitimi ve yönetimi*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık.
- Pearce, E., Launay, J., & Dunbar, R. (2016). Singing together and social bonding. *Psychology of Music*, 44(6), 1255-1273.
- Saklıca, E. (2010). *Bireysel ses eğitiminden toplu ses/koro eğitimine geçiş sürecindeki yaklaşımlar*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Ana Bilim Dalı.
- Say, A. (2010). *Müzik sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (25. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarman, S. (2006). *Koro ve koro yönetimi*. Ankara: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2001). *İnsan ve müzik: İnsan ve sanat eğitimi*. Ankara. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, s. 58.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar ilkeler yaklaşımlar*. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- Uslu, M. (2013). Nitelikli bir koro şefinde bulunması gereken yeterlilikler. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(4), 119-129.
- Weinstein, D., Launay, J., Pearce, E., Dunbar, R., & Stewart, L. (2016). Singing and social bonding. *Psychology of Music*, 44(2), 153-170.
- Yalın, İ. H. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İzmir: Nobel Basımevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, B. (2004). *Okullarda disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi*. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

06. Şeyh Ahmed Gülşenî'nin Tabirname'sinde Rüya Türleri ve Rüya Yorumu 1**Aslıhan GÜNEY² & Sevim YILMAZ ÖNDER³**

APA: Güney, A. & Yılmaz Önder, S. (2026). Şeyh Ahmed Gülşenî'nin Tabirname'sinde Rüya Türleri ve Rüya Yorumu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 108-125. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21361937>

Öz

Rüya motiflerinin tabir edildiği öğretici bir edebî tür olan tabirnameler genellikle iki bölümden oluşur. İlk bölüm olan mukaddime kısmında okuyucu, rüya türleri ve rüya yorumu hakkında bilgilendirilirken ikinci bölümde motiflerin sembolik anlamları verilir. Bu makalede Şeyh Ahmed Gülşenî'ye atfedilen bir tabirname incelenmektedir. Bu tabirnamenin mukaddime kısmında okuyucuya rüya türleri, rüyayı yorumlayan ve gören kişinin vasıfları ile rüya yorumunu etkileyen unsurlar hakkında bilgi verilmiş; eserin ana bölümünde ise rüyalar alfabetik olarak tabir edilmiştir. Bu çalışmada; çeşitli edebî türlerde farklı işlevlerdeki rüyanın, tabirname geleneğindeki yeri ve rüya yorumunu şekillendiren unsurların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışma çerçevesinde dinî literatürde rahmani, şeytani ve nefsanî olmak üzere üçe ayrılan rüyaların görülme sebepleri ile vermek istediği mesajlar, rüya görüldükten sonra yapılması gerekenler, rüya yorumcusu ve rüyayı gören kişinin vasıfları ile rüya yorumunu etkileyen unsurlar incelenecektir. Mizacın, günlük kaygıların ve yeme-içme alışkanlıklarının kişinin gördüğü rüya üzerinde ne derece etkili olduğu üzerinde durulacak ve rüyaların itibar derecesinin neye göre değiştiği tartışılacaktır. Ayrıca rüyayı görenin yaşı, cinsiyeti, mesleği ve sosyal statüsü çerçevesinde yorumu farklılık gösteren rüyaların bir listesi verilecektir. Bunun yanı sıra “zaman” ve “mekân” kavramlarının da rüyaya olan etkisi incelenecek, rüyanın ne zaman ve nasıl bir ortamda yorumlanması gerektiği ile rüyanın gerçekleşme hızını etkileyen unsurlar üzerinde durulacaktır.

Keywords: tabirname, rüya türleri, rüya yorumu, Şeyh Ahmed Gülşenî

- 1 **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale “Ahmet Gülşenî'nin Tabirnamesi ve Motif İncelemesi” isimli doktora 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: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate Oran: %11
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.04.2026-**Kabul Tarihi:** 14.07.2026-**Yayın Tarihi:** 15.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21361937>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük
- 2 Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü / Phd Student, Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences (İstanbul, Türkiye), **e-posta:** aslihanbuyuksekeri@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5035-2173> **ROR ID:** <https://ror.org/O547yzj13>
- 3 Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), **e-posta:** sevimiymazonder.tde@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-0661-5981> **ROR ID:** <https://ror.org/O547yzj13>

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Dream Types and Interpretation in Sheikh Ahmed Gülşenî's *Tabirname*⁴**Abstract**

This article examines a *Tabirname* attributed to Sheikh Ahmed Gülşenî. *Tabirnames*, which constitute a didactic literary genre in which dream motifs are interpreted, generally include in their introductory sections (*muqaddima*) information for the reader on dream types and dream interpretation. The *tabirname* attributed to Sheikh Ahmed Gülşenî was written within this framework: dreams are interpreted alphabetically in the main body of the work, while the introductory section provides the reader with information on dream types, the characteristics of both the dream interpreter and the dreamer, and the factors that influence dream interpretation. This study aims to identify how dreams -whose functions vary across different literary genres- are treated within the *tabirname* genre, as well as to determine the factors that influence dream interpretation. Within the framework of Sheikh Ahmed Gülşenî's *tabirname*, the study examines the reasons for the occurrence of dreams classified in religious literature as true dreams (rahmani), evil dreams (şeytani), and dreams from the nafs (nefsani); the messages these dreams seek to convey; the practices recommended after a dream is seen; the qualities of the dream interpreter and the dreamer; and the factors affecting dream interpretation. Furthermore, it considers how interpretations vary according to the dreamer's age, gender, occupation, and social status. Finally, the study examines the role of "time" and "place" in dream interpretation, focusing on the appropriate circumstances for interpreting dreams and the factors affecting their realization.

Keywords: dream interpretation book, types of dreams, dream interpretation, Sheikh Ahmed Gülşenî

- 4 **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "Ahmet Gülşenî'nin Tabirnamesi ve Motif İncelemesi". 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:** This study does not need ethics approval.
- 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:** Ithenticatge, Rate: 11 %
- Ethics Complaint:** editor@rumelide.com
- Article Type:** Research article, **Article Registration Date:** 01.04.2026-**Acceptance Date:** 14.07.2026-**Publication Date:** 15.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21361937>
- Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Giriş

Arapça “rüyet” kökünden türeyen ve sözlükte “görmek” anlamına gelen rüya, uyku esnasında kişinin zihninde beliren görüntülerin bütünüdür ifade eder. Rüya, psikologlara göre insanın fizyolojik durumunun bilinçaltına yansması iken teologlara göre ruhun misal âleminde gördükleridir (Osmanoğlu, 2017). Rüya genel olarak ilahi bir kaynak olarak nitelendirilir. Özellikle semavi dinlerde rüyalar, bir peygamber mucizesidir (Çelebi, 2018).

Eski Ahit Yaratılış bölümünde (15:12-13) yer alan anlatıda Rab, Avram'ın soyunun gelecekte karşı karşıya kalacağı akıbeti ona bir rüya vasıtasıyla bildirir. (Kutsal Kitap, 2002, s. 16) Matta İncili 1:18-21'de anlatıldığına göre, nişanlısı Meryem'in hamile olduğunu öğrenen ve bu sebeple Meryem'den gizlice ayrılma niyetinde olan Yusuf bir rüya görür. Rüyasında ona “Davut oğlu Yusuf! Meryem'i kendine eş olarak almaktan korkma. Çünkü onun rahminde oluşan, Kutsal Ruh'tandır.” denir (Kutsal Kitap, 2002, s. 1191-1192). Kur'an-ı Kerim Yusuf Suresi 4. ayette bildirildiğine göre Yusuf Peygamber rüyasında on bir yıldız, Güneş ve Ay'ın kendisine secde ettiğini görür. Ayrıca vahiyler Hz. Muhammed'e altı ay boyunca rüyalar vasıtasıyla gelmiştir. Yirmi üç yıllık nübüvvet müddeti içerisindeki bu altı aylık zaman dilimine işaret edilen bir hadiste, “Müminin sadık rüyası nübüvvetin kırk altıda biridir.” buyrulmuştur (al-Bukhari, 91/26).

Rüyada görülenlerin ne anlama geldiğini açıklayan ilme *tabir*, bu konuda yazılan kitaplara ise *tabirname* adı verilir. Müstakil bir eser olabileceği gibi mektup ya da mecmuaların içinde bir bölüm şeklinde de karşımıza çıkan bu edebî tür genellikle iki bölümden oluşur. Mukaddime adı verilen ilk bölümde rüya kavramı üzerinde durulurken ikinci bölümde motiflerin tabirine yer verilir.

Bu makalede, Şeyh Ahmed Gülşenî'ye atfedilen bir tabirname çerçevesinde rüya türleri ve tabir ilmi inceleneyecektir. Çeşitli edebî türlerde farklı fonksiyonlarda kullanılan rüyanın, tabirname gibi okuyucusunu bilgilendirmeyi amaçlayan öğretici bir türde nasıl ele alındığı incelenecek ve rüya yorumunu etkileyen unsurlar üzerinde durulacaktır.

1. Edebî türlerde rüya ve işlevleri

Türklerin ilk yazılı kaynaklarında rüya ile ilgili bir veri bulunmuyorken ilk rüya metinlerine Eski Uygurca döneminde rastlanır. Kutadgu Bilig'de yer alan aşağıdaki dizeler ise Türklerin rüyayı bir ilim olarak gördüğünü bizlere gösterir:

Takı bir bilig kör bu tüş ilmi ol

Tüşese yoruglı açar edgü ol

Udıs bu yalnuk tüşer ök bu tüş

Yora bilse terkin kelir agzı tuş (Yusuf Has Hacib, 1069/2008, s.752).

“Bir ilim de rüya ilmidir, rüya görünce, yoran kimse onu hayra çevirir; insan uyuyunca rüya görür, rüya yorumcusu yormasını bilirse dediği hemen çıkar” (Yusuf Has Hacib, 1069/2008, s.753).

Gerek İslamiyet öncesi gerek İslamiyet sonrası birçok edebî üründe rüya; kahramanı uyaran, onu müjdeleyen ve gelecekteki olaylara karşı hazırlayan bir olgudur. Özellikle halk hikâyelerinde kahramanın rüyasında sevgilisini görmesi ve ardından yolculuğa çıkması, gördüğü rüya vasıtasıyla pir elinden bade içerek ilahi aşkı tatması ve saz şairi olmak için gerekli bütün bilgileri rüyasında elde etmesi âşık edebiyatında rüyanın bilinen fonksiyonlarından biridir. Rüya, mesnevi türünde de bir anlatı ögesi

olarak sıkça kullanılır. *Süheyl ü Nevbahar* mesnevisinde Nevbahar'ın Süheyl'i ilk defa rüyasında görmesi, *İskendername'de* İskender'e cihan hakimiyetinin rüyasında müjdelanmesi, *Cemşîd ü Hurşîd'de* Çin hükümdarının oğlu Cemşîd'in Rum kayserinin kızına rüyasında âşık olması rüyanın bilinçaltına ait bir ürün değil, ilahi düzenin bir parçası olduğunu gösterir. (Detaylı bilgi için bkz: Sarıkaya, 2014).

Rüya, edebî bir figür olmasının yanında meşrulaştırıcı ve politik işlevlere de sahiptir. Rüyaların ilahi mesajlar olarak algılanmasının yanı sıra ispatlanamıyor oluşları da onların meşrulaştırıcı etkisini güçlendirir. Uygur Türeyiş Efsanesi'nde Böğü Han ve vezirinin gördükleri rüya üzerine yaptıkları akınlara, Oğuz Kağan Destanı'nda Oğuz Kağan'ın yaşlı veziri Uluğ Türk'ün gördüğü rüya ve bunun temelindeki devletleşme ya da Osman Bey'in rüyasının Osmanlı Devleti'nin kuruluşuna etkisi, rüyanın politik etkisini gösterir. (Detaylı bilgi için bkz: Günay, 2011, s.121; Kurt & Kurt, 2015 s. 242). Ayrıca siyasette açıkça dile getirilemeyen düşünce ve eleştirilerin rüyalar vasıtasıyla ifade edildiği görülür. Örneğin Veysî, *Habnâme* adlı eserinde Büyük İskender ve I. Ahmed'i bir rüya aracılığıyla buluşturmuş ve devlet düzeni için yapılması gereken düzenlemeleri bu vesileyle dile getirmiştir.

2. Rüya yazıcılığı ve tabirnameler

Rüyalar yoluyla geleceği tahmin etmeye ve bilinmeyeni bilmeye çalışmak tabirnamelerin yazılmasına neden olmuştur. Her ne kadar ilk örnekleri milattan önce 5000'li yıllara kadar dayansa da tabirname türünde günümüze ulaşan en eski eser; bugün British Museum EA10683,1'de kayıtlı, milattan önce 2000'li yıllara ait olduğu tahmin edilen ve yaklaşık 200 çeşit rüya yorumu ihtiva eden bir Mısır papirüsüdür. Tabir alanındaki en temel kaynaklardan biri ise Antik Yunan'da Artemidorus tarafından yazılan *Oneirkritikon* adlı eserdir. Artemidorus, bu eseri kaleme almak için Akdeniz ve çevresine geziler düzenleyerek bu bölgelerdeki rüya tabirlerini derlemiştir (Kavas, 2018, s. 591).

İslam dünyasında ise tabirname denince akla gelen ilk isim İbn Sîrîn'dir (ö. 729). İlk dönemlerde daha çok muhaddis ve fakih olarak tanınan İbn Sîrîn, sonraki yüzyıllarda ilk rüya tabircilerinden biri olarak anılır. Muhtemelen yazılan eserlerin meşruluğunu tasdik etmek için olacak ki İbn Sîrîn öldükten sonra bile kaleme alınan birçok eser ona nispet edilmiştir. İbn Sîrîn'in yanı sıra Ca'fer es-Sâdık, Ebû İshak İbrâhim el-Kirmânî, Câbir el-Mağribî, Nasr b. Ya'kûb ed-Dîneverî, İbn Ebü'd-Dünyâ, Abdülganî en-Nablusî ve Seyyid Süleyman el-Hüseynî adlı isimler tabirname türünde eser veren diğer âlimler arasındadır. Araştırmalara göre sadece erken İslam döneminde rüyalarla ilgili iki yüzün üzerinde eserin yazıldığı bilinmektedir (Oberhelman, 2018, s. 8).

Tabirnameler, Türk edebiyatında çoğunlukla Arapça ve Farsçadan tercüme şeklindedir. En çok tercüme edilen eserler ise İbn Sîrîn ve Ca'fer es-Sâdık'a aittir. Balaban, "Türkçe Yazma Tabirnameler" adlı çalışmada 106 adet Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmış tabirnameden söz eder (2014, s. 119-126). Bu eserlerin bir kısmının istinsah tarihi belli değildir.⁵ İstinsah tarihi bilinmemesine rağmen sunulduğu bey ya da hükümdar göz önüne alındığında Muhammed İbni Hasan İbni Aliyyî'l-Hüseynî'nin *Kitâbu't-ta'bîrât* adlı eseri, en eski eser kabul edilir. Yazar, I. Murad döneminde yaşadığını ve eserini Orhan oğlu Murad Bey'e sunduğunu ve eserine *Tuhfetü'l-Mülûk* adını verdiğini ifade eder. Eserin H. 1380 civarında yazıldığı düşünülmektedir. İkinci en eski eser ise Germiyan Sultanı Yakup b. Şah Süleyman b. Muhammed b. Yakub Han adına Farsça'dan tercüme edilen *Ta'bîrnâme-i Türkî*'dir. Müellifi ise Ahmed-i Daî'dir.

⁵ Söz varlığı, imla özellikleri ve yazar bilgilerine bakılarak yüzyıl tespit edilen bir tabirname örneği için bkz: (Büyükkşekerci, 2019).

15 ve 18. yüzyıllar arasındaki istinsah tarihi belli eserler şu şekildedir:

1. Müşkil Güşâ: Yazarı ve müstensihî belli değildir. Katalog, istinsah tarihi olarak H. 1081 (M. 1642) olsa da yapılan çalışmalar istinsah tarihinin H. 891 (M. 1486) olduğunu göstermektedir.
2. Tabirname: H. 930 (M. 1524) tarihinde istinsah edilmiştir.
3. Tabirname: Müstensihî Hüsrev Bin Abdullah'tır. H. 982 (M. 1574) tarihinde istinsah edilmiştir.
4. Tabirü'l-Menamat: Müstensihî Edirneli Hacımusallî'dir. H. 991 (M. 1583) tarihinde istinsah edilmiştir.
5. Tabirname: Müstensihî Kurd Muhammed bin Ömer'dir. H. 996 (M.1588) tarihinde istinsah edilmiştir.
6. Tabirname: Müstensihî Cemaleddin Muhammed El-Kirmanî'dir. 27 Ramazan 1009 (M. 1 Nisan 1601) tarihinde istinsah edilmiştir.
7. Tabirname: H. 1040 (M. 1630) tarihinde istinsah edilmiştir.
8. Tabirname: Müstensihî, Muhammed Bin Mustafa'dır. Rebiü'l-ahir 1110 (M. Eylül 1698) tarihinde istinsah edilmiştir.
9. Tercüman-ı Gannam-ı Hanbelî: Yazarı Ebu Tahir İbrahim bin Yahya b. Ganim El-Hanbelî El-Makdisî'dir. Müstensihî, Mehmed Said'dir. Çankırı'da, H. 1121 (M.1709) tarihinde istinsah edilmiştir.
10. Tabirname: Müstensihî Abdullah bin Musliheddin'dir. H. 1157 (M. 1744) tarihinde istinsah edilmiştir.

3. Şeyh Ahmed Gülşenî ve tabirnamesi

Hicri 1106'da (M.1694) doğan Şeyh Ahmed Gülşenî'nin adı kaynaklarda Şeyh Ahmed Müsellem el-Gülşenî şeklinde geçmektedir. Aslen Belgradlıdır ve Edirne'de Gülşenî şeyhlerinden Hasan Sezâyî Efendi'ye intisap etmiş ve ona damat olmuştur. Daha sonra kendisinden hilafet alarak Edirne'de Veli Dede Tekkesine şeyh olmuştur. Hicri 1166'da (M.1753) 60 yaşında iken burada vefat etmiş ve Veli Dede Dergahının bahçesine defnedilmiştir (Şimşek, 2016, s.13-22).

Müellifin bilinen iki eseri vardır. Bunlardan biri *Divan*'ı diğeri ise Hasan Sezâyî Efendi'nin *Şumû'-ı Lâmi* isimli kasidesine yazdığı *Şerh-i Kaside-i Şumû'-ı Lâmi Fî Beyân-ı Etvâr-ı Sâbî* adlı şerhtir. (Şimşek, 2016, sf. 31) Eserleri arasında bu çalışmada ele alınan *tabirnameden* bahsedilmez. *Tabinamenin* son sayfasındaki istinsah tarihi 18. yüzyılı işaret etmektedir. Ancak Şeyh Ahmed Gülşenî'nin bu zamana kadar böyle bir eserinden bahsedilmemesi ve eserdeki imlâ özellikleri, eserin daha eski bir kaynaktan istinsah edildiğine dair şüphe uyandırmaktadır.

Söz konusu el yazması eser, Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi'nde, 42 Kon 3407 numarasıyla kayıtlıdır. Eser toplamda 170 varak olup her bir varak 25 satırdan oluşmaktadır. Son varakta istinsah tarihi ve müstensihînin adı verilmektedir. Buna göre Şeyh Ahmed Gülşenî eseri, Hicri 1126 (M.1714-1715) tarihinde yazmıştır. Eser, mukaddime ve alfabetik olarak rüyaların tabir edildiği bir ana bölümden

oluşur. Mukaddime kısmında rüya ilminin gerekliliği ve kutsiyeti anlatılmış, rüya türleri üzerinde durulmuş, rüyanın görülme nedenleri ile rüya yorumunda etkili olan unsurlar hakkında bilgi verilmiştir.

3.1 Tabirnamedeki rüya türleri

Eserde rüyanın önemi üzerinde detaylıca durulur. Bununla beraber rüyanın bir peygamberlik mucizesi ve ilmi olduğundan, Allah'ın peygamberleri rüyalarında müjdelediğinden bahsedilir ve çeşitli yerlerde Hz. Yusuf, Hz. İbrahim ve Hz. Muhammed'in gördüğü rüyalar anlatılır:

Bu 'ilm Yûsuf Peygamber mu'cizesi idi. Pes bir 'ilm-ki bir mürsel peygamberün mu'cizesi ola. Bilgili bu 'ilm nübüvvet 'ilm[i]dür, kamu kimesnelere gerekli nesnedür. Ve mürsel olmayan peygamberlere Allahu te'âlâ hazretleri her birine düşde muştuluk verürdi ki sen peygambersin derdi. Bu sebebden bu nefis 'ilm anlara ma'lûm oldu. Ve andan bildiler ki kendüleri peygamber olmuşdur (Gülşenî, 2b/4-8).

Ayrıca çeşitli yerlerde İbn Abbas ve Hişam bin Ömer gibi âlimlere atıfta bulunulur, hadislerden örnek verilir:

Ve bay düşi fakîrler düşinden efdaldür zîrâ ki ol zekât ve sadaka verür ve hayr işler. Resûlullah-ı Ekrem -sallallahu 'aleyhivesellem- buyurmuşdur ⁶ اليد العليا خير من اليد السفلى Ya'ni yüce olan el yegrekür alçak olan elden (Gülşenî, 7a/6-9).

Temelde rahmani, şeytani ve nefsanî olarak üçe ayrılan rüyalar, Gülşenî'nin tabirnamesinde çeşitli sınıflandırmalar ve alt başlıklarla açıklanır:

3.1.1 Rahmani rüyalar

Nübüvvetin sona ermesinden sonra devam edeceği bildirilen, insanın metafizik âlemle olan ilişkisini ve oradan aldığı bilgi ve müjdelere içeren rüyalar *rahmani* olarak tanımlanır. Kendi içinde emir, haber, korku ve müjde rüyaları olarak dörde ayrılan bu tür rüyalar kişiye ya mevcut olayların iç yüzü hakkında ya da gelecekteki bilgi verir:

Düş aslında iki nesnedür. Evvel nesneler hakikatinden agâh eder düşdür. Ve ikinci işler âhirin peydâ eder düşdür ve bu iki asl dahî dört kısım olur. Kısım-ı evvel emirdür, buyurıcı düşdür. Kısımü's-sâni haberdür ya'ni haber verici düşdür. Kısımü's-sâlis minnetdür ya'ni korkudıcı düşdür. Kısımü'r-râbi mübeşşir düşdür ya'ni müjde verici düşdür (Gülşenî 3b/14-19).

Allah'ın rüya meleği aracılığıyla kuluna levh-i mahfuzdan başına gelecek iyi ya da kötü olayları gösterdiği rüyalara *tebşîr* denir. Kuluna rüyalar vasıtasıyla “Günahtan uzak dur.” ya da “İbadetle meşgul ol.” gibi uyarılarda bulunduğu rüyalara ise *tahzîr* denir. Kuluna rehberlik ettiği “Cihat et.”, “Hacca git.” ya da “Sadaka ver.” gibi telkinlerde bulunduğu rüyalara ise *ilhâm* denir:

Tebşîr oldur ki Allahu te'âlâ levh-i mahfûz üzere bir ferîşte müvekkel etmişdür ki ol ferîşte eyüden ve yaramazdan benî-âdem üzerine ne gelür ise ol nesne[y]i levh-i mahfûzdan alup ana gösterür. Ol ferîşteye melekü'r-rüyâ derler. Eger bir kimesneye bir beşâret lâzım olsa Allahu te'âlâ tevfiği ile ol ferîşte gösterür. Ve amma tahzîr oldur ki düş issine erecek nesneden korku vere ta-kim tâ'ate ve 'ibâdete meşgûl ola ve ma'siyetden tevbe etmege meyl ede, kavlehu te'âlâ ⁷ ثَوِّبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعاً أَيُّهَا الْمُؤْمِنُونَ 7 ve amma ilhâm oldur ki Allahu te'âlâ ol ferîşteye ilhâm verür. Ta-kim düş issine düşde göstere ki sadaka ve hac ve cihâd ede ve ma'siyetlerden tevbe edüp Allahu te'âlâya döne ve halâyika ihsân göstere (Gülşenî 4b/5-13).

⁶ Anlamı: “Üstteki el, alttaki elden hayırlıdır.” Literatürdeki yaygın çevirisi: “Veren el alan elden üstündür.”

Bu kısım, Musul Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Dr. Shaymaa Emad Yahya tarafından tercüme edilmiştir.

⁷ Nur Suresi 31. ayet. Anlamı: Hepiniz Allah'a tövbe edin, umulur ki kurtuluşa ersiniz!

3.1.2 Şeytani ve nefsanî rüyalar

Şeytanın aldatma, korku ve vesveseleri sebebiyle kişinin gördüğü hayallere şeytani rüyalar denir. Kişinin fizyolojik ihtiyaçları, hayalleri ve kuruntuları gibi günlük meşgaleler kaynaklı meydana gelen rüyalara ise *nefsanî rüya* denir. Batıl olan bu rüya türleri kimi kaynaklarda *ahlâm* ya da *adgâsu ahlâm* olarak da geçer. Sözlük anlamı olarak ahlâm, genellikle korkunç düşler için kullanılan *hulm* (حلم) sözcüğünün çoğulu iken adgâs; “demet” anlamındaki *diğs* (دِغْس) sözcüğünün çoğuludur. *Adgâsu ahlâm* kavramı ise Yusuf Suresi 44. ayette “karmaşık rüyalar” anlamında kullanılmıştır. Bu tür rüyalar bir hastalık, endişe ya da şeytan vesveselerinden dolayı görülebilir. Kişinin endişelerinden kaynaklı gördüğü rüyalara *himmet*, hastalıktan ötürü gördüğü rüyalara ise *illet* denir. Şeytanın gösterdiğine inanılan rüyaların sonunda ise kişi gusül abdesti almalıdır:

Ammâ himmet düşi oldur ki uyanıkla endişe edindigi nesne[yi] düşünde göre ve ol düşün aslı olmaz. Ammâ illet düşi oldur ki bir zahmetlü kimesne uyuya ve ol agrıdan düşünde heybetlü ve münker nesneler göre. Bunun gibi düşün dahı aslı olmaz. Ammâ şeytân düşi oldur ki gusul vâcib eder veya mümkün olmaz nesneleri düşünde görür. Adgâsu ahlâm olur ve ol düş ta'bir olmaya (Gülşenî 4b/16-20).

Bu tür rüyaların görülmesinde kişinin tabiatı, yiyip içtikleri, sarhoşluğu ya da ergenliği etkili olabilir. Burada zikredilen “tabiat” sözcüğü ilk ve orta çağdaki mizaç teorisi ile ilişkilidir. Ahlat-ı erbaa olarak bilinen bu teoriye göre insan bedeninde “kan, safra, balgam ve sevda” olmak üzere dört farklı sıvı bulunur. Bedeni dolaşan kan akıcı ve sıcak, karaciğerde saklanan sarı safra kuru ve sıcak, beyinde saklanan balgam akıcı ve soğuk, dalak ve midede bulunan kara safra (sevda) kuru ve soğuktur. Bu mizaç teorisine göre vücuda alınan besinlerin bu dört maddeye dönüştüğüne ve ilkbaharın kanı, yazın safrayı, kışın balgamı ve sonbaharın sevdayı harekete geçirdiğine inanılır. Kişinin hem sağlığının hem de mizacının bu dört sıvı arasındaki denge ya da dengesizliğe bağlı olduğu düşünülür (Demirhan Erdemir, 1989). Gülşenî'nin eserinde de vücuttaki bu dört temel sıvıyı artıran yiyeceklerden bahsedilmiş, bunun sonucunda kişinin rüyasında görebileceği nesnelere örnek verilmiş ve böyle zamanlarda görülen rüyalara itibar edilmemesi gerektiği söylenmiştir. Buna göre et, helva ve şarap sebebiyle kanı artan kişi rüyasında hacamat, kan aldırma, dünya zevkleri ve müzik aletleri ile ilgili şeyler görecektir. Ayrıca sâilin -rüyayı görenin- kilolu, yüzünün ise kırmızıya dönük olması onda kan sıvısının baskın geldiğine işarettir. Sarımsak, soğan, biber, sıcak ve kuru yemeklerden ötürü safrası artan kişi rüyasında ateş ve sıcaklıkla ilgili sarı şeyler görecektir. Ayrıca safrası artan kişi cılızdır ve teni sarıya dönüktür; hâl ve tavrında ise acelecilik vardır ve çok konuşur. Ayrın, yoğurt ve süt gibi yiyeceklerden ötürü balgamı artan kişi yağmur, dolu gibi su ile ilişkili şeyler görmeye meyillidir. Balgamı artan kişi yavaş konuşur. Böyle kişiler kilolu olur ve yüzleri beyaza dönüktür. Sığır eti, patlıcan, kuru ve ekşi yiyeceklerden ötürü sevdası artan kişi ise rüyasında kurt, yılan, akrep gibi hayvanlar ile karanlık görür. Böyle kişilerin yüzleri bulanık, ruh durumları ise melankoliktir.

Eger bir kimesne kendü tab'ı üzerine çok et ve helvâ ve şerâb ve kan arturur yemekler yese üzerine kan gâlib olsa düşde gördüğü hacâmat ve kan almakdur, riya-yı hîn ve 'işret ola ve çeng ve çegâne ve bunlara benzer nesneler ki işitmiş ola. Pes mu'abbir kendüye nazar ede. Eger anı kızıl ve tenin semiz, kendüyi şâd görse ol illet kan galebesindendir. Ol düşün aslı yokdur. Ve eger sarımsak ve sogan⁸ ve fülful ve ıssı ve kuru yemekden üzerine safra⁹ gâlib olsa düşünde od ve şem' ve çerâğ ve kandil ve ıssılık ve çok saru nesneler görmüş ola. Ana nazar edüp anı saru ve arık ve anda tezlik ve hareket ve çok söyler görse bil-ki safra kendü tab'[ı] üzerine gâlib olmuşdur ve düşünün aslı yokdur. Ve eger kendü tab'[ı] üzerine ayran ve yogurt ve süd ve bunlara benzer nesne balgam ziyâde eder. Balgam gâlib olsa düşde gördüğü yağmur ve sular ve çih ve tolu ve çok ak nesneler ola. Mu'abbir ana nazar ede yüzün ak ve tenin semiz ve sözinde ağırlık görse anun tab'ı üzerine balgam gâlib olmuş ola ve düşünün aslı

⁸ Sogan: Sokan 5b/22.

⁹ Safra: Kan 5b/23.

olmaya. Ve eger anun tab'ı üzerine sığır eti ve kuru ve turş ve bâdincân ve her nesne ki bunlara benzer yemekden sevdâ gâlib olsa ve düşde gördüğü kurd ve yılan ve 'akreb ve karanlık ola. Çün mu'abbir eyü nazar edüp anun yüzün bulanık ve kendüzini fikretde ve teşvişde elini sebatsız gözün sıgar görse anun üzerine sevdâ gâlib olmuş ola ve düşünün aşl olmaya (Gülşenî 5b/17-6a/12).

Bir rüyanın fizyolojik ya da psikolojik sebeplerden mi yoksa ilahi bir nedenden mi görülüyor oluşu, o rüyanın itibar derecesiyle ilgilidir. Bir rüyayı yormak, daha karmaşık bir yapıdır ve kendi içinde kuralları vardır.

3.2 Rüya yorumunda dikkat edilmesi gerekenler

3.2.1 Muabbirin vasıfları

“Bir şeyi açıklamak, yormak” anlamındaki ‘*abr* (عبر) fiilinden türeyen *muabbir*, rüyayı yorumlayan kişi anlamına gelir. Bir muabbirin sahip olması gereken birçok özellik vardır. Bu özelliklerin en başında, bir rüyayı daha anlatılmadan biliyor olmasıdır. Bu noktada en çok tanınan muabbirler, Arap vakayınâmelerinde geçen Şıkk ve Satih isimli kâhinlerdir. Anlatıldığına göre Rabia ibn Nasr el-Lahmî bir rüya görür ve huzuruna yorumlamaları için Şıkk ve Satih'i çağırır. Kralın huzuruna ayrı ayrı çıkan bu kâhinler, kralın gördüğü rüyayı daha o anlatmadan bilir ve aynı şekilde yorumlarlar. Böylelikle bu iki kâhin Hz. Muhammed'i ve Müslümanlığı İslam'ın doğuşundan ve Peygamber'in nübüvvetinden çok önce bildirmiş olurlar (Schimmel, 2005, sf. 56-57).

Bir rüya ilk olarak nasıl yorumlanırsa öyle vuku bulacaktır. Buna kaynak olarak Hz. Ayşe'nin, kocası ticaret maksadıyla uzakta olan bir kadının rüyasını yorumlaması üzerine Hz. Muhammed'in Hz. Ayşe'ye verdiği nasihat gösterilir. (Debbağ, 1976, aktaran Yüksel, 1996 s, 96.) Bu nedenle rüya kesinlikle herhangi birine anlatılmamalı, muabbir işinin ehli olmalıdır. Ahmed Gülşenî eserinde muabbirin önemini vurgulamak için Firavun'un rüyası ve Hz. Yusuf'un yorumunu örnek gösterir. Buna göre Firavun bir rüya görür ama hiçbir muabbir onu yorumlamaya muvaffak olamaz. Böylece Hz. Yusuf'a danışılır; sadece o, rüyayı doğru yorumlayabilir.

Ey monlâlar, benüm bu düşümden bana fetvâ verün eger bu düşün ta'bîr ve te'vîlin bilürsenüz. Eytdiler: “Biz bu 'ilmde 'âciz olduk. Meger Yûsuf -'a.s.- bilür.” dediler. Vardılar Hazret-i Yûsuf Peygamberden su'âl etdi. Hazret-i Yûsuf Nebî bu düşü Kurân-ı mecîdde zikr olunan vech üzere ta'bîr etdi. Pes bu huccetle bildim ki ne kadar câhiller düşü ta'bîr eyleseler muvâfık ve dürüst olmaya. Ta'bîr ol ta'bîrdür ki 'âlim kimesne ta'bîr ede (Gülşenî, 10a/11-15).

Eserde bildirilen muabbiri yetkin kılan özelliklere göre bir muabbir yaramaz dinli, cahil, düşman ya da kadın olmamalıdır: “Ve dahı düşü dört dürlü tâ'îfeden su'âl etmeyeler. Evvel yaramaz dinlü âdemden, ikinci 'avratlardan, üçüncü câhillerden, dördüncü düşmenlerden ki bu dört dürlü kimesnelerin ta'bîrinde hayr olmaz” (Gülşenî, 14a/16-18).

Muabbir yorumuna başlamadan önce düşü görenin ekonomik durumunu, sosyal statüsünü, cinsiyetini bilmeli, bir derdi var mı öğrenmelidir. Ayrıca hem düşü doğru yorumlamak hem de düşün gerçekleşme süresini hesaplamak adına rüyanın hangi mevsimde ve günün hangi zaman diliminde görüldüğünü sâile sormalı ve çevredeki işaretleri gözlemlemelidir. Eğer muabbir bir rüyayı yorumlayamıyorsa bunu açıkça belirtmelidir:

Ve dahı mu'abbir bile ki düş issi sultân mıdur veyâ ra'ıyyet midür, ekâbir midür ve 'âlim ve câhil midür veyâ âzâde veyâ bende midür veyâ gani veyâ fakîr midür veyâ er veyâ 'avrat-mıdur veyâ pîr veyâ civân mıdur veyâ oğlan veyâ kız mıdur. Ve dahı görülen düş gece midür veyâ gündüz mi görülmüşdür veyâ yaz mevsümünde mi görülmüşdür veyâ kışın-mı görülmüşdür veyâ gönli fârig-midür veyâhûd endişe üzere midür. Ve bu cümle[y]i bilüp dahı 'akl yolından ta'bîr ve te'vîl ede. Ve her ne ki

kendüye müşkil ola sâ'ile diye-ki bu düşün te'vîlin bilmezem diye. Ve mu'abbire lâzımdur ki düş gören kimesnenün kelimâtın tamâm dinleye te'emmül ede. Eger sözi dürtüst olsa ma'nâsı dahı dürtüst ve sahîh olur, anı ta'bîr ede. Ve eger söz arasında bir egrilik olsa anı hafz edüp asl üzere ta'bîr ede. Ve eger kamu gördüğü düş muhtelif olup birbirine uymaz olsa adgâsu ahlâm olur. Anı ta'bîr eylemeye. Ve eger gördüğü düş pûşîde olup anı bilmese düş issinden su'âl ede ki gönlün tar-mıdır ve ferah-mıdır cevâbın tamâm ede ol binâ üzere ta'bîr ede (Gülşenî, 11a/21-11b/9).

Rüyayı tabir ederken muabbir; sâilin dinini ve idrak seviyesini göz önünde bulundurmalı, rüyasını anlatırken nasıl bir hâl ve tutumda bulunduğuna dikkat etmelidir. Ayrıca hem sâilin hem de anne ve babasının adı rüya yorumunda önemli bir rol oynar. Peygamber isimleri hayra, müşrik isimleri ise şerre yorumlanır:

Ve mu'abbire gerekdür ki sâ'ilün adın ve mikdârın ve mertebesin ve mezhebin ve sırrın ve fehmin ve dinin ve adın ve 'ilmin bile. Ve düşü gece mi gördi veyâ gündüz mi gördi ve dahı nazar ede ki sâ'il su'âl vaktinde ne hareketde dura ve düşü ne vech üzere edâ eyler. Ve dahı mu'abbire lâzımdur ki bir kimesne düş su'âl etdikde anun adın ve atasının ve anasının adın su'âl ede. Eger peygamberler adı olsa zecr ü fâl tarikiyle hayra ve beşârete ve şâdilige delil ola. Ve eger adları buna hilâf olsa Bû-Cehil, Bû-Leheb ve Bu'l-hakem ve bunun emsâli adlar olsa şerre ve mazarrata ve endişeye delâlet eder (Gülşenî, 13b/11-18).

Ayrıca muabbir sâili dikkatlice dinlemeli ve sâilin rüyasını anlatırken seçtiği kelimelere dikkat etmelidir. Seçilen kelimeler rüyanın yorumunu etkiler. Örneğin burnunun kanadığını gören bir kişi muabbire “Burnumdan kan geldi.” derse bu, o kişinin eline mal gireceği şeklinde yorumlanır. Eğer “Burnumdan kan gitti.” derse bu, o kişinin mal kaybedeceğine işaret eder: “Eğer bir kimesne düşde burnı kanayup mu'abbire ‘Burnumdan kan geldi.’ dese çok mâl bula. ‘Burnumdan getdi.’ dese te'vîli hilâf ola” (Gülşenî, 47a/6-7).

Muabbir yorumunu muhakkak ki bazı kurallar çerçevesinde gerçekleştirmeli ve yorumunu yapmadan önce bahsi geçen bu hususlara dikkat etmelidir. Bununla birlikte rüya gören kişinin de üzerine düşen bazı vazifeler vardır:

3.2.2 Sâilin vasıfları

“Sormak, dilenmek” anlamındaki *se'ale* (سأل) filinden türeyen *sâil*, rüyasını yorumlatan kişiye denir. Sâilin en büyük görevi düşü ile ilgili yalan söylememesi ya da görmediği bir düşü görmüş gibi anlatmamasıdır. İbn-i Abbas'tan rivayet edildiğine göre Sünen-i İbn-i Mace'de şöyle denmektedir: “Kim görmediği bir rüyayı gördüğünü iddia ederek yalan söylerse kıyamet günü ona iki arpa tanesini birbirine düğümlemesi teklif edilir ve bunu yapamamasından dolayı tazib edilir.” (İbn Majah, 35/8) Nablusî'nin aktardığına göre eğer bir kişi uydurma rüyalar anlattığında eğer yorumu iyiye muabbire, kötü ise sahtekâr rüya sahibinedir (Schwarz, 1913, aktaran Schimmel, 2005, s. 61).

*Tabirname*de anlatıldığına göre kişi eğer iyi bir rüya gördüyse şükredip sadaka vermeli ve eğer kötü bir rüya gördüyse belirli duaları okuyup “Ya Rab sen bilirsin, ben bilmem. Bu düşün hayrını bana ve tüm Müslümanlara iletir ve şerrini benden ve tüm Müslümanlardan def eyle.” demelidir.¹⁰ Ardından sabah namazını kılmalı ve gönlü ferah bir biçimde muabbirin huzuruna gelmelidir:

Eğer bir eyü düş görmüş olsa şükr eyleyüp sadaka vere ve mu'abbire vara veyâ mu'abbiri kendü katına da' vet ede. Ve eğer yaramaz düş görmüş olsa bu du'â[y]ı okuya:

اعوذ بالله العظيم من الشيطان الرجيم ان الله هو السميع العليم بسم الله الرحمن الرحيم قل هو الله احد 11

suuresin okuya. Dahı kendü üzerine üfüre ve deye: “Ya Rab sen bilirsin, ben bilmezem. Bu düşün

¹⁰ Benzer bir dua örneği için bkz: (Yılmaz Önder & Büyükşekerci, 2022).

¹¹ Şuarâ Suresi, 220. Ayet: “Her şeyi işiten, bilen O'dur;” İhlas Suresi, 1. Ayet: “De ki ‘O, Allah’tır, bir tek tir.

hayrın bana ve cemî' Müselmânlara erişdür. Ve eger yaramazdur, şerrin benden ve cemî' Müselmânlar üzerinden def eyle" (Gülşenî, 13a/17-23).

Şeyh Ahmed Gülşenî'nin eserinde sâilin durumunun rüya yorumuna etkisi geniş çapta incelenmiştir. Eserin giriş kısmında bunun için ayrı bir inceleme bölümü oluşturulurken eser içinde de sık sık aynı rüya sâilin durumuna göre farklı şekillerde yorumlanmıştır. Buna göre rüyası en makbul olan kişiler padişahlardır. Bunun sebebini ise yazar, Allah'ın padişahları halktan üstün tutması olarak gösterir: "Pâdişâhların düşü fazlı ra'yyetleri üzerine fazlı gibidür. Zîrâ Allahu te'âlâ pâdişâhları sâ'ir halkdan güzide edüp ihtiyâr etmişdür" (Gülşenî 6b/5-7).

Padişahlardan sonra rüyası en kıymetli olanlar kadılar, fakihler ve âlimlerdir. Zira kadılar adaletten sorumludur; fakihler, haramı ve sünneti bilir. Âlimlere ise Allah, halkı doğruya çağırmaları için güç vermiştir. Bu sebeplerden ötürü onların düşü en makbul düşlerdir:

Kâdılar düşü gayr kimesneler düşinden efdaldür, zîrâ ki 'adl ü insâf ve lutf, 'âm [u] hâs işine nazar etmek kâdılardan olur. Ve fukahâ düşü gayr kimesneler düşinden efdaldür. Zîrâ ki anlara Allahu te'âlâ tevfiik vermişdür. İslâm hudûdın ve ferâiz ve sünnetin, helâl ve harâm anlar bildürdiler. Ve âzâdlar düşü kullar düşinden efdaldür zîrâ ki Allahu te'âlâ anlara şeref ve neseb vermişdür. Ve 'ulemâ düşü câhiller düşinden efdaldür zîrâ ki Allahu te'âlâ anlara tevfiik vermişdür, halkı togru yola da'vet ederler (Gülşenî 6b/15-21).

Eserde özgür kişi ile kölenin, kadın ile erkeğin, ahlaki bozuk olan ile ahlaki düzgün olanın, zengin ve fakirin düşü kıyaslanır. Buna göre özgür kişinin düşü kölenin düşünden üstündür. Çünkü Allah özgür kişiye şeref ve soy vermiştir. Zaten kölenin düşü de efendisine aittir. Erkeklerin düşü ise kadınların düşünden üstündür. Buna delil olarak ise Nisa Suresi 34. ayet gösterilir. Bu ayete göre erkekler mallarından harcama yaptıkları için kadınların yöneticisi ve koruyucusu durumundadırlar:

Ve erenler düşü 'avratlar düşinden efdaldür. Zîrâ ki Allahu te'âlâ erenleri 'avratlardan üstün etmişdür. Bu delil ile ki kendü kelâmında buyurmuşdur:

الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ ۚ (Gülşenî, 6b/22-24).

Ahlaki kişinin rüyası ise gûnahtan uzak durması sebebiyle ahlaksızınkinden üstündür. Dûnyevi kaygılar taşıyan, bu nedenle de *nefsani rüya* görme eğilimi yüksek olan fakirlerin rüyasına ise itibar edilmez. Ayrıca zengin kişi sadaka verir ve hayır işler. Dolayısıyla rüyası daha makbuldür:

Mestûr olan düşü fâsid düşinden efdaldür. Zîrâ ki mestûr olan kimesneler eyûlikdedür ve ma'siyetden ırag olur ve fâsık düşü kıyâmet gününde kendü üzerine şahid olur. Ve bay düşü fakirler düşinden efdaldür. Zîrâ ki ol zekât ve sadaka verür ve hayr işler (Gülşenî, 7a/4-7).

Şeyh Ahmed Gülşenî, bunun ardından ergen ve çocuğun düşüne ne kadar itibar edilmesi gerektiğini tartışır. Ergen düşüne itibar edilmemelidir zira onda şehvet hâkimdir. Çocuk düşü için ise durum biraz daha karmaşıktır. Zira onlar kalplerinin temizliği sebebiyle salih düş görmeye yatkındır. Fakat çocuk olmaları sebebiyle gördükleri rüyanın tümünü hatırlamayabilirler.

Bâlig olan oğlan düşü za'îf olur. Zîrâ ki şehvetleri kendü üzerine gâlibdür ve edebleri ve 'akılları¹³ tamâm degildir ve ba'zı mu'abbirler eydürler nâ-bâlig oğlan düşü iki koldur. Bir kol budur ki düşler dürüst ve gerçektür ve hükmi tezde vâkı' olur. Zîrâ ki nâ-bâlig gönli henüz pas dutmamışdur ve dahı dūnyâ işinden fârigdür. Ve ikinci kol budur ki nâ-bâlig düşünün te'vili olmaz zîrâ ki anun ol kadar 'aklı yokdur ki tamâm düşü zabt edebile (Gülşenî, 7a/12-17).

¹² Nisa Suresi, 34. ayet: "Erkekler, kadınların koruyup kollayıcılarıdır. Çünkü Allah, insanların kimini kiminden üstün kılmıştır. Bir de erkekler kendi mallarından harcamakta (ve ailenin geçimini sağlamakta)dırlar."

¹³ 'akılları: 'âkilleri 7a/13

Yazarın üzerinde durduğu bir başka konu ise kâfir kişinin düşünün makbul olup olmadığı konusudur. Her ne kadar Müslüman kişinin rüyası kâfir kişinin rüyasından daha üstün tutulsa da tarih boyunca rüyası gerçekleşen birçok gayrimüslim kişi bulunmaktadır. Şeyh Ahmed Gülşenî de eserinde bu mevzuya değinmiş, Müslüman olmayan birinin de salih düş görebileceğini vurgulamak adına Hayber Kalesi kumandanının eşi Safiye'nin rüyasını örnek göstermiştir. Buna göre Yahudi bir aileden gelen Safiye, rüyasında Ay ve Güneş'in eteğine düştüğünü görür ve bu rüyasını kocasına söyler. Kocasını bu duruma çok kızar ve Safiye'ye bir tokat atar. Zira bu rüya gerçek olursa Hz. Muhammed Hayber'i alacak ve Safiye ile evlenecektir. Rüya gerçek olur ve Hayber Kalesi fethi sırasında Safiye esir alınır ve ganimet olarak Hz. Muhammed'in huzuruna çıkarılır. Yüzündeki yaranın sebebi sorulunca da Safiye yaşananları anlatır ve sonunda Hz. Muhammed ile evlenir.

Meselâ Resûlullah -sallallahu te'âlâ 'aleyhivesellem- zamânında Safiyye binti Huyey¹⁴ düşünde gördü ki Ay ve Güneş gökden inüp etegine düştiler. Uykudan uyandı, Hayber begini ol düşden haberdâr eyledi. Ol me'lûn [an]un yüzine eliyle çaldı ve dedi "Eger gerçek olsa senün düşün Muhammed, Hayber'i alup sana evlenecektür." dedi. Fi'l-vâki' ol zamân Hayber alınup İslâm leşkeri Safiyye'yi alup Hazret-i Sultân hizmetine getürdiler. Safiyye'den su'âl etdiler ki yüzündeki eser ne eserdür dediler, eytdi: "Ya Resûlullah -sallallahu 'aleyhivesellem- bir düş gördüm, Hayber begine dedüm eger düşün gerçek ise Muhammed, Hayber'i alur, seni dahı alup çiftlenür deyüp urdı. Anun eli eserdür." dedi (Gülşenî 7a/20-7b/3).

Yukarıda da bahsedildiği üzere eserdeki tabirlerin bir standardı olmadığı, yorumun rüya sahibine göre şekillendiği görülmektedir. Buna göre eserde yer alan altmış iki rüya motifinin yorumu; kişinin yaşı, cinsiyeti, mesleği ve sosyal statüsü çerçevesinde farklılık göstermektedir. Bu motiflerden on tanesinin (arka, ilgım salgım, bıçak, bağışlanan nesne, boğucak, taç, çeşmeden el yüz yıkamak, çeng çalmak, Yahudi olmak, ihram giymek) hem genel anlamı hem de rüyayı görenin durumuna göre değişen anlamı verilmiştir. Diğer motifler için genel bir anlam verilmemiş, doğrudan kişiye göre yorumlanmışlardır.

Rüya	Rüyanın Kişiyeye Göre Yorumu
minberde hutbe okumak	Dindar ve namuslu kişi için: Şerefli olmak Fitneci için: Asılmak
kişinin atının uçması	Dindar ve namuslu kişi için: Büyük bir sefere çıkmak Fitneci için: Fitne
ezan okumak	Dindar ve namuslu kişi için: Kabe'yi ziyaret etmek Günahkâr için: Hırsızlarca soyulmak
öksürüp elhamdülillah demek	Sağlıklı kişi için: İhtiyacı karşılamak Hasta için: Doktor ihtiyacı
arka	Genel Anlam: Sığınılacak güçlü kişi Köle için: Efendi Halk için: Padişah
cinsel organın bulunduğu bölge	Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcun ödenmesi Korkusu olan kişi için: Güvenlik
ilgım salgım (Serap)	Genel Anlam: Batıl söz ve tamamlanmayacak iş Ümitvar kişi için: Dileğin gerçekleşmemesi
bıçak	Genel Anlam: İki yüz akçe ya da yirmi altın elde etmek Hamile kadın için: Erkek çocuk doğurmak

¹⁴ Huyey; Habis 7a/21

Rüya	Rüyanın Kişiyeye Göre Yorumu
bağışlanan nesne	Genel Anlam: İyilik Kâfir ve Yahudiler için: Müslüman olmak
bürüncek	Kadınlar için: Erkek Erkekler için: Kadın
boğucak (Zehirli bir böcek türü)	Genel Anlam: İyilik görmek Aktarlık yapan için: Zarara uğramak
bilezik	Kadınlar için: Erkek Erkekler için: Kadın
boynun vurulması	Köle için: Özgürlüğüne kavuşmak Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi Yoksullar için: İyilik bulmak Zenginler için: Kötülük bulmak
taç	Genel Anlam: Hâl iyiliği Padişah için: Vilayet Kadınlar için: Erkek
teyemmüm etmek	Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi Fakirler için: Bolluk Hapistekiler için: Hapisten kurtulmak
çıplak olmak	Dindar ve namuslu kişi için: Günahlarının affı Fitneci kişi için: Günahlarının affedilmemesi Makam sahibi kişi için: Görevden kovulmak Erkek çocuk için: Kâhyasından ayrılmak Erkek için: Karısının ölmesi Köle için: Özgürlüğüne kavuşmak
çarşaf	Kadınlar için: Erkek Erkekler için: Kadın
çeşmeden el yüz yıkamak	Genel Anlam: Kaygıdan kurtulmak Köle için: Özgürlüğe kavuşmak Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi Günahkâr için: Tövbe etmek
çakal	Kadınlar için: Erkek Erkekler için: Kadın
çeng çalmak	Genel Anlam: Yalan söz Hasta için: Ölüm
siyah çorap	Dindar ve namuslu kişi için: İyilik bulmak Kötü huylu kişi için: Kötülük bulmak
Yahudi olmak	Genel Anlam: İsyan etmeye cesaret etmek Fıkıh âlimi için: Bilgisini saklamak Borçlu kişi için: Borcunu inkar etmek
hacca varmak	Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi

Rüya	Rüyanın Kişiyeye Göre Yorumu
	Fakir için: Zenginlik Korkusu olan kişi için: Güvenlik Seferdeki kişinin için: Vatanına kavuşmak
ihram giymek	Genel Anlam: Güçlü iman Hasta için: Ölüm
bir günah sebebinden kırbaç vurulmak	Dindar ve namuslu kişi için: Dünya işine meşgul olmak Fitneci kişi için: Başına bir bela gelmek
hamama girip yıkanmak	Borçlu kişi için: Borcunun ödenmesi Hasta için: Şifa bulmak
hayz olmak (Regl olmak)	Erkekler için: Günah işlemek Kadınlar için: Mal bereketi
halhal	Erkekler için: Zindan ve kaygı Kadınlar için: Ziyet ve şeref
hıyar	Hamile kadın için: Kız çocuk doğurmak Hasta için: Şifa bulmak
zemzem	Hasta için: Şifa bulmak
zeytin	Köle için: Vurulmak
saç	Dindar ve namuslu kişi için: Kuvvet ve heybet Tüccar için: Mal çokluğu Çiftçi için: Ekin çokluğu Âlim ve sufiler için: Peygamber dostluğu Hamile kadın için: Erkek çocuk doğurmak Padişah için: Asker Halk için: Kaygı
saç yolmak	Kadın için: Boşanmak ya da kocasının ölmesi Hasta için: Şifa bulmak Çiftçi için: Ekin biçmek
işenmez yere işemek	Kaygılı kişi için: Kaygıdan kurtulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi Zengin kişi için: Mal kaybı
yerleşim yerine işemek	Yoksul için: Zengin olmak Hasta için: Şifa bulmak Gamlı kişi için: Sevinmek Vatanından uzak olan için: Vatana dönmek Âlim ve kadı için: Görevinden kovulmak Halife için: Hasta olmak Tüccar için: Malının ziyan olması
saray	Erkek için: Kadın Kadın için: Erkek
camın kırılması	Evli erkek için: Karısını boşamak Bekar erkek için: Akrabalarından birinin ölümü
burnundan sümük gelmek	Hamile kadın için: Erkek çocuk doğurmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi Hasta için: Şifaya bulmak

Rüya	Rüyanın Kişiyeye Göre Yorumu
şerbet içmek	Zenginler için: Hayırlı olaylar Fakirler için: Ölüm
şükretmek	Hasta için: Şifa bulmak Fakir için: Zengin olmak Tutsak için: Tutsaklıktan kurtulmak
şalvar bağı	Kadın için: Erkek Erkek için: Kadın Hamile kadın için: Kız çocuk doğurmak
kiyafetini sabunla yıkamak	Hasta için: Şifa bulmak Kaygılı kişi için: Kaygıdan kurtulmak Borçlu kişi için: Borcunun ödenmesi
suya gark olmak	Kâfir için: Müslüman olmak Günahkâr için: Tövbe etmek
soğan yemek	Hasta için: Ölüm Çıplak kişi için: Kiyafet
toprak	Hasta için: Ölüm
kara kiyafet	Padişah için: Hayırlı olaylar
ankâ (Bir tür saz)	Hasta için: Ölmek
ud çalmak	Âlim için: İnsanlara ilim öğretmek Cahil için: Ayıplanacak bir iş yapmak
kurban eylemek	Yoksul için: Zengin olmak Hasta için: Şifa bulmak Mahpus için: Hapisten kurtulmak Köle için: Özgürlüğüne kavuşmak Hamile kadın için: Erkek çocuk doğurmak
konukluk etmek	Hasta için: Şifa bulmak Gamlı kişi için: Kederinden kurtulmak
Kâbe	Hasta için: Şifa bulmak Bir dileği olan kişi için: Duasının kabul olması
gemiye binip fırtınaya yakalanmak	Müşrik için: Müslüman olmak Korkusu olan kişi için: Güvenlik
güneşin batıdan doğması	Hasta için: Şifa bulmak Seferdeki kişi için: Seferden dönmek
kulakta zincirli küpe	Hamile kadın için: Erkek çocuk doğurmak Bekar kadın için: Evlenmek
tahta	Hamile kadın için: Erkek çocuk doğurmak
Müslüman olmak	Kâfir için: Müslüman olmak ya da Müslümanları bir şeye ikna etmek
elde iki makas görmek	Erkek evladı olan kişi için: İkinci bir erkek evlat Kız evladı olan kişi için: İkinci bir kız evlat Bekar kişi için: Yeni bir kardeş
namazı eksik kılmak	Erkek için: Sefere çıkmak Kadın için: Hayız olmak

Rüya	Rüyanın Kişiyeye Göre Yorumu
bir pınardan akan su ile el-yüz yıkamak	Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi Günahkâr için: Tövbe etmek Esir için: Özgürlüğüne kavuşmak Mahpus için: Hapisten kurtulmak
güzel hava	Âlim için: Makama erişmek
yerin ayak altında dürülüp bükülmesi	Padişah için: Gördüğü yer kadar yere sahip olmak
yağmur	Misafir için: Kötü şeyler yaşamak
ırmak, havuz ya da deniz suyuyla yıkanmak veya kıyafet yıkamak	Kaygılı için: Kaygıdan kurtulmak Mahpus için: Özgürlüğüne kavuşmak Hasta için: Şifa bulmak Borçlu için: Borcunun ödenmesi

Tablo 1. Yorumu Sâilin Durumuna Göre Değişen Rüyalar

3.2.3. Rüyanın görüldüğü ve yorumlandığı zamanların tabire etkisi

Bir rüya yorumunun hakkıyla yapılabilmesi için söz konusu rüyanın zamanı ve mevsimi bilinmelidir. Her ne kadar çoğunlukla gündüz görülen rüyalar “salih rüyalar” olarak nitelendirilse de öğle vakti görülen rüyaların da önemi büyüktür. Eserde bu duruma Hz. Hüseyin’in rüyası örnek gösterilir. Buna göre Hz. Hüseyin Kufe şehrine giderken öğle namazından hemen önce uyuyakalır. Rüyasında Hz. Muhammed ona “Siz yolculuğa acele edersiniz, ecel sizi cennete daha hızlı götürür.” der. Hz. Hüseyin ise “Dünyaya dönmeye hacetimiz kalmadı ya Resûlullah.” diye cevap verir. Hakikaten de Hz. Hüseyin, öğle namazını kıldıktan kısa bir süre sonra şehit düşer:

Zirâ ki Hazret-i Hüseyin -radıyallahu ‘anh- Kûfe şehrine gelirken yolda öyle namazından öndin azacuk uyudı. Düşde gördü-ki Hazret-i Resûl -sallallahu‘aleyhivesellem- kendüye eydür: ¹⁵ اسرعون الى الجنة يا سيده والمنياتسرع بكم الى الجنة ya’ni siz gitmege tezlersiz ve ecel sizleri cennete tezleye turur. Pes Hazret-i Hüseyin eytdi: Dedüm ki “Yâ dede ve dahı dünyâya dönmege hacetimiz kalmadı”. Pes Hazret-i Resûl -sallallahu ‘aleyhivesellem- eytdi. ¹⁶ يا بني لا يملك من هالرجعه Bu esnâda Hazret-i Hüseyin -radıyallahu ‘anh- uyana gelüp öyle namâzın klup şehîd düşdi (Gülşenî, 8a/2-9).

Bir rüyanın yorumu, görüldüğü mevsime göre değişebilir. Anlatıya göre bir adam rüyasında kendisine yetmiş yaprak verildiğini görünce Hz. Ebubekir bu rüyayı “yetmiş değnek” cezası olarak yorumlamıştır. Aynı adam bir süre sonra yine aynı rüyayı görmüş, bu sefer Hz. Ebubekir kendisine yetmiş bin gümüş müjdelemiştir. Sebebi ise basittir: İlk rüyanın görüldüğü mevsimde ağaçlar çıplaktır, değneğe işaret etmektedir. İkinci rüya görüldüğünde ise ağaçlar meyve vermektedir ve bu meyveler kazanca işaret eder:

Delîl oldur ki Hazret-i Ebubekir’den bir kimesne bir düş su’âl etdi. Ol düş budur ki “Bir agaçdan yetmiş dâne yaprak verdiler.” dedi. Ebu Bekir Sıddık -radıyallahu ‘anh- eytdi: “Sana yetmiş ağaç uracaklardır.” dedi. Hem ol haftada ol kişiyeye yetmiş ağaç urdılar. Ve ol kişi bu düşü bir dahı gördi ve Ebubekir Sıddık’a yine vardı, su’âl etdi. Ve Ebubekir Sıddık -r.d.- eytdi: “Bu yılda sana yetmiş bin akçe erişecekdir.” dedi. Ve ol kişi eytdi: “Yâ emirü’l-mü’minin bu düşü bana bildür ki evvel görüp huzûruna geldüm. Yetmiş ağaç urulacakdur dediniz hem öyle vâkı’ oldı. Şimdi yine görüp huzûruna geldüm yetmiş bin akçe vâsıl olur deyü buyurdınız.” Ebubekir Sıddık hazretleri buyurdılar: “Ey kişi evvel ol düşü ki görüp söyledüğün hazân vakti idi ki ağaçlar yapragın döker idi ve bu kerre görüp

¹⁵ Anlamı: “İyi amellerinizi hızlandırın çünkü ölümler sizi hızla cennete götürür.” Bu kısım, Dr. Shaymaa Emad Yahya tarafından tercüme edilmiştir.

¹⁶ Anlamı: “Ey evladım, mutlaka geri dönmen gerekiyor.” Bu kısım, Dr. Shaymaa Emad Yahya tarafından tercüme edilmiştir.

söyledüğün vakt bahâr faslıdır ki ağaçlar yaprak getirdiği vakittir. Sehâ-[y]ı kudret vaktidür (Gülşenî, 10b/24-11a/9).

Rüyaların gerçekleşme hızı da görüldüğü vakte bağlıdır. Buna göre gecenin öncesinde görülen düşün gerçekleşmesi için kırk gün, gece yarısında görülen düşün gerçekleşmesi için otuz gün, gecenin sonunda görülen düşün gerçekleşmesi için ise bir yıla ihtiyaç vardır:

Ve ba'zılar eydür gecenün evvelinde görülen düşün te'vîli kırk yıla dek gider. Ve yarım gecede görülen düşün te'vîli otuz yıla dek gider. Ve gecenün âhîrinde görülen düşün te'vîli bir yıla dek gider (Gülşenî, 8a/21-23).

Rüya, güneşin doğduğu ve battığı zamanlar ile öğle vaktinde yorumlanmamalıdır. Düşünü yorumlatmak isteyen kişi muabbirin huzuruna gün doğumunda ya da batımında, yağmurda, karda ya da çok kapalı havalarda gelmemelidir. Düşün yorumlanması için en uygun zaman sabah saatleridir. Eserde de düşün yorumlanacağı saatlerin “şerif saatler” olması gerektiği belirtilmiş, günlere göre rüyaların nelere işaret ettiği belirtilmiştir. Buna göre cumartesi, pazartesi ve salı günlerinin evvelinde sorulan rüyalar şerre; pazar, çarşamba, perşembe ve cuma günlerinin evvelinde sorulan rüyalar hayra delalet eder. Bunun sebebi ise günler ile gezegenlerin ilişkileridir:

Ve dahî düş söylendiği vakitler şerîf sâ'atler gerekdür. Şenbe gününün evvelinde su'âl olunan şerre delâlet eder. Zîrâ ki şenbe gününün sâ'ati rihle te'allukdur. Ve eger yekşenbe gününün evvelinde su'âl etse hayra delâlet eder. Zîrâ ki anun sâ'ati Şems'e te'allukdur. Ve eger düşenbe gününün evvelinde su'âl etse anun evvel sâ'ati Ay'a te'allukdur, kayguya ve fitneye ve endişeye delâlet eder. Ve eger seşenbe gününün evvelinde su'âl etse yaramaza delâlet eder. Zîrâ ki anun evvel sâ'ati Ay'a te'allukdur. Hûd ve Semûd ve Ashâb-ı Res kavmin ol gününün evvelinde helâk etmişler ve eger çehârşenbe gününün evvelinde su'âl etse hayra delâlet eder. Zîrâ ki anun evvel sâ'ati 'Utârid'e te'allukdur.¹⁷ Ve eger pencşenbe gününün evvelinde su'âl etse sa'âdete ve eyüliğe ve şâdlığa ve hayra delâlet eder. Zîrâ ki anun evvel sâ'ati Müşteri'ye te'allukdur. Ve eger cum'a gününün evvelinde su'âl etse şerefe ve sa'âdete delâlet eder. Zîrâ ki anun ol sâ'ati Zühre'ye te'allukdur (Gülşenî, 13b/19-14a/5).

Dolayısıyla rüyanın görüldüğü ve yorumlandığı zaman dilimlerinin, tabirine doğrudan tesiri vardır. Rüyanın gün içinde ne zaman görüldüğü rüyanın gerçekleşme hızını etkilerken rüyanın görüldüğü mevsim doğrudan tabirini etkilemektedir. Ayrıca rüya rastgele bir vakitte yorumlanmamalı, “şerif saatler”e dikkat edilmelidir.

3.2.4. Rüyanın yorumlandığı mekân

Rüya yorumcusu, yorum esnasında çevreyi gözlemlemeli ve yorumu etkileyecek bir işaret olup olmadığına dikkat etmelidir. Bu noktada en çok verilen örnek bir karganın ötmesi, bir köpeğin ya da atın çevreden geçmesidir. Gülşenî de tabirnamesinde bu unsura değinmiş, rüya yorumu esnasında çevrede bir at, katır ya da eşeğin görülmesinin hayra işaret ederken karga sesi duyulmasının kimi zaman hayra kimi zaman şerre işaret ettiğini aktarmıştır. Eğer karga iki ya da beş kere ölse şerre, dört ya da altı kere ölse hayra delalet eder. Eserde bir kişi Abdullah İbn Abbas'tan rüyasının yorumlanmasını ister. O sırada çevrede bir karga öter ve uçup gider. Abdullah İbn Abbas bu düşü kötüye yorar. Aynı hafta düşü gören kişinin evine hırsız girer.

'Abdullah İbn 'Abbâs'dan su'âl ederken bir kara karga âvâz etdi ve uçdı. 'Abdullah İbn 'Abbâs eytdi: “Bu düş mazarrata ve şerre delâlet eder.” dedi. Ol haftada oğnlar anun evine girüp ol gece sirkat eylediler. 'Abdullah İbn 'Abbâs yârânlarına eytdi: “Sizlere demedüm mi? Düş ta'bir etdügüm vakitte kara karga âvâz etdi. Şerre ve mazarrata delâlet eder dedim. İşte vâkı' oldu.” dedi. Ve eger kara karga iki kere âvâz etse şerre, mazarrata delâlet eder. Ve eger dört kere âvâz etse düş hayra ve eyüliğe delîl ola. Ve eger beş kere âvâz etse üzerinde âvâz etdüğü âdemün helâkına delâlet ede. Ve eger altı kere

¹⁷ te'allukdur: te'allukdur 14a/2.

âvâz etdi olsa hükm eyüye delâlet edüp her ne maksûdı ki vardur müyesser ola (Gülşenî, 8b/7-16).

Eserde rüyanın yorumlandığı mekânın rüya yorumuna etkisi; muabbir, sâil ve zamanın etkisine nazaran sınırlı işlenmiş, bu konuda başka bir örnek verilmemiştir.

Sonuç

Tabirnameler, sadece rüyaların kaydedildiği metinler değil aynı zamanda içerdiği dini ve sosyolojik veriler ile okuyucuyu dönemin inanç ve eğilimleri hakkında bilgilendiren folklorik metinlerdir. Üstelik ortaya koydukları motif-anlam ilişkileri ve içerdikleri hikâye örnekleriyle Osmanlı dönemi kurgusal metinleri ve edebiyat araştırmaları için de bir kaynak oluşturur.

Rüya, tabirnamelerde bir bilim dalı olarak ele alınır ve genellikle mukaddime bölümlerinde bu bilim dalı hakkında okuyucuya bilgiler verilir. Buna göre rüyalar, ilahi bir mesaj olabilecekleri gibi psikolojik ve fizyolojik bir durumun sonucu da olabilir. Ayrıca hiçbir rüyanın standart bir yorumu yoktur ve rüya yorumunda önem arz eden belli başlı unsurlar vardır. Bunlardan ilki muabbirin, yani rüyayı yorumlayanın, vasıflarıdır. Muabbir cahil biri olmamalı ve gerek yorum öncesi gerek yorum esnasında birçok detaya dikkat etmelidir. Muabbir titizlikle seçilmelidir. Zira bir rüya ilk olarak nasıl yorumlanırsa öyle vuku bulacaktır.

Bir diğer önemli unsur ise sâilin, yani rüyayı görenin, rüyası hakkındaki tutumudur. Sâil; kesinlikle rüyası hakkında yalan söylememeli, gördüğü rüyaya göre bazı dualar okumalı ve muabbirin huzuruna öyle gelmelidir. Sâilin maddi durumu, dinî inancı, toplumsal statüsü ya da cinsiyeti yorum üzerinde doğrudan etkilidir. Ayrıca herkesin rüyası eşit derecede önemli değildir. Bu noktada rüyası en makbul kişiler padişahlardır. Buna karşın kölelerin, fakirlerin ya da ahlaki bozuk kişilerin rüyalarına itibar edilmez.

Zaman, rüya yorumunda iki farklı yönden dikkate alınmalıdır. Rüyanın görüldüğü zaman dilimi rüyanın gerçekleşme hızını, rüyanın görüldüğü mevsim ise rüyanın yorumunu etkilemektedir. Ayrıca rüya tabiri günün her vakti yapılmamalı, “şerif saatler”e dikkat edilmelidir.

Çevresel faktörler, rüya yorumunda dikkat edilmesi gereken başka bir unsurdur. Bir hayvanın geçişi ya da ötüşi gibi durumlar rüya yorumunun seyrini değiştirebilir. Bu noktada bazı hayvanlar uğurlu kabul edilirken bazıları ise uğursuz kabul edilir.

Kaynakça / References

- Abdülaziz ed-Debbag. (1976). *El-İbriz, Şeriat, Tarikat, Marifet, Hakikat* (C. Yıldırım, Çev.). İstanbul: Demir Kitabevi
- Ahmed Müsellem el-Gülşenî. *Tabirname*. Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi, 42 Kon 3407.
- al-Bukhari. *Sahih al Bukhari*. <https://sunnah.com/bukhari/91> Erişim tarihi: 12.07.2026
- Balaban, A. (2014). Türkçe Yazma Tabirnameler. *Dil ve Eğitim Edebiyat Dergisi* (9), 199-126.
- Büyükşekerci, A. (2019). *Şeyh Ali'ye Ait Bir Tabirname* (Yayın no: 584663) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükşekerci, A. ve Yılmaz Önder, S. (Nisan 2022). Şeyh Ali'nin Tabirnamesi'nde Rüya Türleri ve Hayvan Motifleri. *Nesir: Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (2) 87-108.
- Çelebi, İ. (2018). "Rüya" Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 35:306-309. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ruya>. Erişim tarihi: 15.12.2025.
- Demirhan Erdemir, A. (1989). "Ahlât-ı Erbaa," Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi 2:24. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ahlat-i-erbaa>. Erişim tarihi: 16.12.2025.
- Günay, U. (2011). *Türkiye'de Âşık Tarzı Şiir Geleneği ve Rüya Motifi*, Akçağ Yayınları.
- Ibn Majah. *Sunan Ibn Majah*. <https://sunnah.com/ibnmajah/35> Erişim tarihi: 12.07.2026.
- Kavas, İ. (2018). Antik Akdeniz'de Bir Rüya Tabirleri Derlemecisi Artemidorus Daldianus ve Eseri Oneirokritikon. *Antalya Kitabı: Selçuklu'dan Cumhuriyete Sosyal Bilimlerde Antalya* (s.590-597). Konya: Palet Yayınları.
- Kur'an-ı Kerim*, <https://kuran.diyanet.gov.tr/> Erişim tarihi: 15.12.2025.
- Kurt, S ve Kurt, B. (Nisan, 2015). Türk Devlet Kültüründe Rüya. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 239-246.
- Oberhelman, S. M. (2018). *Bizans'ta Rüya Tabirnameleri* (A. Akgün, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Osmanoğlu, Ömer (2017). Aristoteles'in Rüya Teorisi ve "Rüyalar Üzerine" Adlı Eserinin Çevirisi. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (4), 139-173.
- Kutsal Kitap: Eski ve Yeni Antlaşma Tevrat, Zebur, İncil. (2002). Kitabı Mukaddes Yayınları.
- Sarıkaya, E. (2014). *Eski Türk Edebiyatında Rüya: Başlangıçtan XV. Asra Kadar* (Yayın no:377588) [Yayınlanmış Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Schimmel, A. (2005). *Halifenin Rüyaları* (T. Erkmen, Çev.). Kabalcı Yayınları.
- Schwarz, P. (1913). Traum und Traumdeutung bei Abdalgani an-Nabulusi. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* (67), 473-493.
- Şimşek, S. (2016). *Edirneli Şeyh Ahmed Müsellem el-Gülşenî: Hayatı, Şahsiyeti, Eserleri ve Divan'ı*. İstanbul: Buhara Yayınları.
- Yusuf Has Hacib. (2008). *Kutadgu Bilig* (R. R. Arat, Çev.). İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Yücel, A. (1999). "İbn Sîrîn" Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi 20: 358-359. <https://islamansiklopedisi.org.tr/ibn-sirin>. Erişim tarihi: 03.12.2025.
- Yüksel, H. A. (1996). *Türk İslâm Tasavvuf Geleneğinde Rüya*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

07. Ulumu'l-Kur'an Kavramının Tarihsel Dönüşümü 1**Durmuş ARSLAN²**

APA: Arslan, D. (2026). Ulumu'l-Kur'an Kavramının Tarihsel Dönüşümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 126-139. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21484842>

Öz

Makale İslam düşünce tarihinde Kur'ân-ı Kerîm'in ilâhî mesajını doğru anlama, yorumlama ve metninin asaletini koruma çabalarının en somut, sistematik tezahürü olan Ulûmu'l-Kur'ân kavramının tarihsel dönüşümünü ve müstakil bir disiplin haline geliş sürecini incelemektedir. Nübüvvet döneminde tamamen pratik bir ihtiyaç etrafında, vahyin bizzat yaşanarak şifahi yollarla aktarılmasıyla temelleri atılan bu alanın; fetihlerle birlikte genişleyen İslam coğrafyasında karşılaşılan yeni sosyo-kültürel problemler neticesinde sahâbe ve tabiûn nesilleriyle birlikte nasıl kurumsallaşmaya başladığı detaylıca ele alınmaktadır. Özellikle hicrî ikinci asırdan itibaren farklı milletlerin İslam'a girmesiyle ivme kazanan tedvin faaliyetlerinin; kıraat farklılıklarının tespitinden ve öğretiminden Arap diline dair nahiv çalışmalarına kadar uzanan geniş bir yelpazede, filolojik çabaların müstakil bilim dallarına dönüşmesindeki hayati rolü bağlamında değerlendirilmektedir. Çalışmada, erken dönem tefsir mukaddimelerinin salt birer giriş metni olmanın ötesine geçerek, Kur'ân ilimlerinin teorik ve metodolojik altyapısının inşasındaki kurucu işlevi vurgulanmış; bu bağlamda Taberî, İbn Teymiyye ve Râgıb el-İsfahânî gibi öncü âlimlerin tefsir eylemine kazandırdıkları analitik ve metodolojik katkılara dikkat çekilmiştir. Ayrıca klasik dönemin zirve eserlerinin ardından Osmanlı asırlarında medrese sistemiyle bütünleşen ansiklopedik telif, tercüme ve şerh geleneği özetlenerek; günümüz akademi dünyasında "Ulûmu'l-Kur'ân" (Kur'ân İlimleri) ile "Tefsir Usûlü" kavramları arasındaki işlevsel, yapısal ve kuralcı yöntem tartışmaları tahlil edilmektedir. Bu sayede makale, vahyi anlamlandırma çabasının disiplinler arası tarihsel sürekliliğini bütüncül bir bakış açısıyla gözler önüne sermektedir.

Anahtar kelimeler: Ulûmu'l-Kur'ân, Tefsir Usûlü, Kur'ân İlimleri, Tefsir Mukaddimleri, Tedvin

- 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.
Etik İzni: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate Oran: %11
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.06.2026-**Kabul Tarihi:** 22.07.2026-**Yayın Tarihi:** 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21484842>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü / Dr. Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences (Sivas, Türkiye), **eposta:** darslan@cumhuriyet.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9863-7899> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>

Adres
 RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
 RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

The Historical Transformation of the Concept of Ulûm al-Qur'ân ³

Abstract

This article examines the historical transformation of the concept of *Ulûm al-Qur'ân*—the most concrete and systematic manifestation of efforts to accurately understand, interpret, and preserve the textual authenticity of the Holy Qur'an's divine message in Islamic intellectual history—and its evolution into an independent discipline. It details how this field, whose foundations were laid during the prophetic period around an entirely practical need through the lived and oral transmission of revelation, began to institutionalize alongside the generations of the Companions (*Sahabah*) and the Successors (*Tabi'un*) as a result of new socio-cultural problems encountered in the expanding Islamic geography following the conquests. The compilation (*tadwin*) activities, which gained momentum particularly from the second century of the Hijra with the entry of different nations into Islam, are evaluated in the context of their vital role in transforming philological efforts into independent scientific disciplines across a broad spectrum ranging from the identification and teaching of *qira'at* differences to Arabic syntax (*nahw*) studies. The study emphasizes the foundational function of early *tafsir* introductions (*muqaddimas*) in constructing the theoretical and methodological infrastructure of Qur'anic sciences, moving beyond being mere introductory texts; in this context, attention is drawn to the analytical and methodological contributions that pioneering scholars such as al-Tabari, Ibn Taymiyyah, and al-Raghib al-Isfahani brought to the act of exegesis. Furthermore, by summarizing the tradition of encyclopedic authorship, translation, and commentary (*sharh*) integrated with the madrasa system during the Ottoman centuries following the pinnacle works of the classical period, the contemporary academic debates regarding the functional, structural, and normative methodological differences between the concepts of "*Ulûm al-Qur'ân*" (Qur'anic Sciences) and "*Usûl al-Tafsir*" are analyzed. In this way, the article reveals the interdisciplinary historical continuity of the effort to make sense of the revelation from a holistic perspective.

Keywords: Ulûm al-Qur'ân, Usûl al-Tafsir, Qur'anic Sciences, Tafsir Introductions, Compilation (*Tedvin*)

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.

Ethics Approval: This study does not need ethics approval.

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: Ithenticatge, Rate: 11 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.06.2026-**Acceptance Date:** 22.07.2026-

Publication Date: 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21484842>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Ulûmu'l-Kur'ân Kavramının Tarihsel Dönüşümü

İslam düşünce tarihinde Kur'ân-ı Kerîm'i anlama, yorumlama ve metnini koruma çabalarının en somut ve sistemli tezahürü Ulûmu'l-Kur'ân (Kur'ân İlimleri) disiplini'dir. Bu kavramın tarihsel dönüşümünü ve müstakil bir ilim dalı haline gelişini doğru okuyabilmek için, öncelikle onu oluşturan kök kavramların mahiyetine ve bu disiplini var eden tarihsel zorunluluklara derinlemesine bakmak gerekmektedir.

Ulûmu'l-Kur'ân kavramı, Kur'ân ve ilim kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir isim tamlamasıdır. Âlimler, Kur'ân kelimesinin menşei üzerinde farklı görüşler beyan etmişlerdir. İmam Şâfiî gibi bazı âlimler onun herhangi bir kökten türememiş, Allah kelamına verilmiş özel bir isim olduğunu savunurken; (Şâfiî, 1938, s. 14/34) İbn Abbas ve Râgıb el-İsfahânî gibi âlimler kelimenin okumak veya toplamak anlamındaki “karae” kökünden türediği üzerinde durmuşlardır. (Dâni, 2015, s. 17)

Ulûm kelimesi ise sözlükte “bilmek, kesin olarak inanmak, kesin görüş sahibi olmak” gibi anlamlara gelen ilim lafzının çoğuludur. (İbn Manzûr, 1994, C. 11, s. 416–422; Zebîdî, 2001, C. 33, s. 127–137) İslam dünyasındaki ilmî gelişim dikkate alındığında ilim kavramı, zihinsel bir faaliyetten öte, derlenip disiplin haline getirilen kurallar bütünü, yani belli bir alana ait sistemli bilgi birikimini ifade etmektedir. (Kutluer, 2000) Bu terkipte ilim kelimesinin çoğul olarak ulûm formunda kullanılması, doğrudan Kur'ân'ın anlaşılmasına hizmet eden ve onun etrafında şekillenen çok sayıdaki farklı disipline işaret etmek içindir. (Zerzûr, 1991, s.123; Demirci, t.y.; Baş, 2002, 138)

Kur'ân İlimleri'nin doğuşuna ve gelişimine etki eden en temel faktör, Kur'ân'ın anlaşılabilir ve uygulanabilir olmasını sağlama çabasıdır. (Serinsu, 2008, 35) İnsanları hidayete ulaştırmak amacıyla indirilen bu ilâhî kitabın gayesini gerçekleştirebilmesi için muhatapları tarafından doğru anlaşılması şarttır. Nübüvvet döneminde Hz. Peygamber, vahyin bizzat alıcısı ve açıklayıcısı konumunda olduğu için; ayetlerin okunması, yazılması, açıklanması ve karşılaşılan problemlerin çözümü doğrudan onun dini otoritesi altında gerçekleşmiştir. Ancak zaman ilerleyip Hz. Peygamber'in vefatının ardından İslam coğrafyası genişledikçe, Kur'ân'ın farklı diller, kültürler ve ırklarla karşılaşması yeni sorunları beraberinde getirmiştir. Başlangıçta halis Araplardan oluşan sahâbe neslinin sahip olduğu saf dil zevki ve anlayışının giderek kaybolmaya başlaması, elde bulunan rivayetlerin ve tarihsel verilerin (iniş sebepleri, nâsih-mensûh vb.) Kur'ân'ı anlamada kullanılacak sistemli bilimsel disiplinlere dönüştürülmesi bir ihtiyaç halini almıştır.

Zaman içerisinde bu ihtiyaç, Kur'ân ilimlerinin tanımlanmasında ve sınırlarının çizilmesinde de köklü bir değişime ihtiyaç duyulmuştur. Kur'ân ilimlerinden ilk bahseden erken dönem âlimleri, bu alanı Kur'ân'da delaleti bulunan bütün bilgileri kapsayacak kadar geniş görmüşlerdir. Öyle ki ez-Zerkeşî, *Kur'ân ilimleri sınırsız, manaları sonsuz* (Zerkeşî, 1957, c.1 s. 12) diyerek bu alanın enginliğine vurgu yapmış, önceki âlimler de tefsire ve Kur'ân'a dair her türlü malumatı bu isim altında telakki etmişlerdir. Ancak ilerleyen dönemlerde, özellikle ez-Zerkânî gibi âlimlerin tanımlamalarıyla Ulûmu'l-Kur'ân; Kur'ân'ın nüzûlü, cem'i, tertibi, yazılması, kıraati, tefsiri, i'câzı ve nâsih-mensûhu gibi doğrudan onun yapısal ve tarihsel özelliklerini inceleyen, tedvin edilmiş (yazıya geçirilip sistemleşmiş) özel bir ilim dalının adı haline gelerek sınırları belirginleşmiştir. (Zerkânî, t.y., c.1 s. 23)

Kur'ân ilimlerinin mahiyetini doğru kavrayabilmek için, öncelikle sınırlarını net bir şekilde belirlemek gerekmektedir. Bu noktada, “konusu Kur'ân olan ilimler” ile “kaynağı Kur'ân olan ilimler” arasında yapılan ayırım büyük önem taşımaktadır. Esbâb-ı nüzul, Mekki-Medenî ayrımı, kıraat ve tefsir gibi doğrudan ilâhî metnin anlaşılmasına ve yorumlanmasına hizmet eden disiplinler Ulûmu'l-Kur'ân'ın asıl

çerçevesini oluşturur. Buna karşın, Kur'an'ın bir referans olarak kullanıldığı fıkıh ve kelâm gibi disiplinler yahut ayetlerde düşünmeye teşvik edilen tıp, astronomi ve hendese gibi tabii bilimler bu kapsama dâhil edilmemiştir. Zira Kur'an'ın temel gayesi pozitif bilimlere dair bir kaynak olmak değildir. (Akbaş, 2020, s. 289) Bu tür bilimler Kur'an ilimlerinden sayılsaydı, Kur'an'ı anlama çabası insan ömrünün yetmeyeceği, amacından sapmış imkânsız bir uğraşa dönüşürdü.

Başlangıçta temel bir ihtiyaç etrafında şekillenen bu alan, zaman içerisinde çeşitli tarihsel, sosyolojik ve ilmi zorunlulukların etkisiyle genişleyerek devasa bir literatür halini almıştır. Bu muazzam genişlemeyi ve alt dallara ayrılarak derinleşmeyi tetikleyen temel faktörlerin başında İslam dünyasında giderek artan uzmanlaşma eğilimi, değişen coğrafyalarla birlikte ortaya çıkan yeni problemlere çözüm üretme çabası ve ayetler arasında var olduğu zannedilen zahiri çelişkileri (tearuz) giderme ihtiyacı gelmektedir. Tüm bunlara ek olarak, Kur'an'ın taklit edilemez eşsiz bir Arapça şaheseri (i'câz) olduğunu muarızlara karşı ispatlama gayreti ve Arap diline ait gramer, belagat gibi filolojik olguları anlama arzusu da Ulûmu'l-Kur'an yelpazesinin sürekli olarak zenginleşmesine zemin hazırlamıştır. (Kara, 2009, s. 242-244)

Tedvin Öncesi Ulûmu'l-Kur'an

Kur'an ilimlerinin müstakil birer disiplin olarak yazıya geçirilmesinden (tedvin) önceki aşama, Hz. Peygamber döneminden başlayarak sahâbe ve tabiûn nesillerini içine alan, ağırlıklı olarak şifahi (sözlü) bilgi aktarımına dayalı uzun bir süreci ifade etmektedir. Nübüvvet yıllarında vahyin doğrudan alıcısı ve nihai açıklayıcısı Hz. Muhammed (sav) olduğu için, Müslümanların karşılaştığı her türlü problem bizzat onun otoritesi altında çözüme kavuşturulmuştur. Bu dönemde Hz. Peygamber inen ayetleri ashabına okumuş, (el-Mâide 5/15, 19; İbrâhîm 14/4; en-Nahl 16/44, 64) gerekli izahları yapmış (el-A'râf 7/204; el-İsrâ 17/106; el-Ankebût 29/45, 51) ve Kur'an metninin diğer sözlerle karışmasını engellemek amacıyla vahiy dışında herhangi bir şeyin yazılmasını yasaklamıştır. (Müslim, t.y. 3004) Dolayısıyla, asr-ı saadette ayetlerin iniş sebepleri veya Mekki-Medenî olmaları gibi durumlar fiilen yaşanıp bilinse de bu bilgilerin sistematik bir "Kur'an İlimleri" başlığı altında toplanmasına henüz bir ihtiyaç duyulmamış ve bu dönemde böyle bir kavram kullanılmamıştır.

Hz. Peygamber'in vefatını müteakip sahâbe döneminde yaşanan ani siyasi ve demografik gelişmeler, Kur'an etrafında şekillenecek ilimlerin ilk tohumlarının atılmasına zemin hazırlamıştır. Hz. Ebû Bekir'in (ö. 13/634) hilafeti sırasında patlak veren Yemâme savaşlarında (632) pek çok hafızın şehit düşmesi, Kur'an'ın kaybolma endişesini doğurmuş ve dağınık haldeki vahiy malzemeleri titiz bir komisyon çalışmasıyla iki kapak arasına (cem) alınarak korunmuştur. (Ebû Şâme el-Makdisî, t.y. s. 48-49; Mekki b. Ebî Tâlib, t.y. s. 44-46; es-Sehâvî, t.y. c. 1 s. 87-88; ez-Zerkeşî, 1957, c. 1 s. 234; es-Süyûtî, 1974, c.1 s. 76; ez-Zerkânî, t.y. c. 1 s. 174; es-Sâlih, t.y.; Hamîdullah, t.y. s. 54) İlerleyen yıllarda fetihlerin hız kazanmasıyla İslam coğrafyası genişlemiş, farklı bölgelerde ortaya çıkan kıraat ihtilafları ümmet içinde ayrışma tehlikesi yaratınca Hz. Osman döneminde Kur'an çoğaltılarak (istinsah) belli başlı merkezlere gönderilmiştir. (Ebû Şâme el-Makdisî, t.y. s. 49-50; Mekki b. Ebî Tâlib, t.y. s.49-52; es-Sehâvî, t.y. c.1 s. 87-88; ez-Zerkeşî, 1957 c. 1 s. 235-237; es-Süyûtî, 1974, c.1 s. 78-80; ez-Zerkânî, t.y. c.1 s. 178-182; es-Sâlih, t.y. s.66-67; Hamîdullah, t.y. s. 54) Bu kritik hamleler, gelecekte Kur'an tarihi, resm-i Osmânî ve kıraat gibi ilimlerin teşekkül etmesini sağlayacak en temel adımlar olmuştur. Aynı süreçte, Arap olmayan unsurların İslam'a girmesiyle dilde başlayan bozulmalar karşısında Hz. Ali'nin (ö. 40/661) Ebû Esved ed-Düelî'ye (ö. 69/688) temel Arapça kurallarını yazdırması, ileride Kur'an ilimlerinin en önemli şubelerinden biri olacak İ'râbü'l-Kur'an çalışmalarının altyapısını oluşturmuştur. (ez-Zerkânî, t.y. c. 1 s. 23; es-Sâlih, t.y. s. 119-120; Fütyânî, t.y. s. 10-11) Bütün bunlara ek olarak, sahâbenin anlamı kapalı (garîb) kelimeleri açıklamak için Arap şiirine başvurması, (ez-Zerkeşî, 1957, c. 1 s. 294; es-Süyûtî, 1974,

c.1 s. 157; ez-Zehebî, t.y. c. 1 s. 58) ayetlerin mensuh olup olmadığını tayin etmesi (ez-Zerkânî, t.y. c. 2 s. 126; 'Itr, t.y. s.131) ve Ehl-i Kitap kültüründen bazı bilgilerin (İsrâiliyyat) tefsire girmesi, (ez-Zehebî, t.y. c. 1 s. 61-62) kavramsal çerçevenin yavaş yavaş şekillenmeye başladığını göstermektedir.

Sahâbe neslinin yetiştirdiği tabiûn dönemine gelindiğinde ise, devasa boyutlara ulaşan imparatorluk sınırları içindeki farklı din, dil ve kültürlerin kaynaşması, Kur'ân'ı anlama çabalarına yeni boyutlar kazandırmıştır. Ortaya çıkan karmaşık sosyal ve hukuki problemlere Kur'ân'dan çözüm üretebilmek için, temel prensiplerin geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Bu ihtiyaca binaen sahâbenin önde gelen isimleri gittikleri şehirlerde kendi eğitim ekollerini kurmuşlardır; Mekke'de İbn Abbas (ö. 68/687-88), Medine'de Übeyy b. K'ab (ö. 33/654 [?]) ve Kûfe'de (Irak) Abdullah b. Mes'ûd (ö. 32/652-53) medreseleri öne çıkmıştır. (ez-Zerkânî, t.y. c. 17 s. 17-18; ez-Zehebî, t.y. c. 1 s. 101-126; er-Rûmî, t.y. s. 38-39) Özellikle Kûfe medresesi, re'y (akıl yürütme) ve içtihadı ön plana çıkarmasıyla diğerlerinden ayrılmıştır. (Cerrahoğlu, t.y. c. 1 s. 142-143) Tabiûn âlimleri, Kur'ân'ı tefsir ederken sadece Hz. Peygamber ve sahâbeden gelen rivayetlerle yetinmemiş, bunlara dirayete dayalı yorumlar ve derinlemesine dilbilimsel (lügavi) izahlar da eklemişlerdir. Dönemin genel karakteri hala şifahi nakil olmakla birlikte, artan ihtiyaçlar doğrultusunda kıraat, mecâz, nâsih-mensûh gibi alanlarda ilk yazılı risaleler ve eserler de bu evrenin sonlarına doğru filizlenmeye başlamıştır. Her ne kadar bu dönemde Ulûmu'l-Kur'ân adıyla müstakil bir eser kaleme alınmamış olsa da birçok araştırmacının Kur'ân ilimlerinin muhtevasını oluşturan konulara dair telif edilen eserleri bu döneme kadar götürmesi, (Sezgin, t.y. c. 1 s. 22, 63, 69) söz konusu ilimlerin fikrî ve ilmî zemininin erken dönemde teşekkül etmeye başladığını göstermektedir.

Tedvin sonrası Ulûmu'l-Kur'ân

Şifahi naklin egemen olduğu yaklaşık bir asırlık sürecin ardından, hicri ikinci asırdan itibaren Kur'ân ilimleri yavaş yavaş yazılı literatüre (tedvin) dönüşmeye başlamıştır. Bu dönemde Arap dili ve edebiyatının temel kurallarını belirleyen Basra ve Kûfe dil okullarının teşekkül etmesi, Kur'ân etrafındaki filolojik çalışmaların da hız kazanmasına yol açmıştır. (Karaoğlu, 2022, s. 233) Hz. Osman döneminde çoğaltılan Mushafların Arap olmayanlar tarafından yanlış okunmasını önlemek amacıyla Ebû Esved ed-Düelî ile başlayan noktalama ve harekeleme faaliyetleri, Halil b. Ahmed'in (ö. 175/791) geliştirdiği işaretlerle (fetha, zamme, kesre, şedde vb.) nihai olgunluğa erişmiştir. (ed-Dânî, 2009, s. 133; ez-Zerkeşî, 1957, c. 1 s. 250-251; ez-Zerkânî, t.y. c. 1 s. 280-281; İzmirli, t.y. s. 590-591; Karaçam, 1981, s. 230-231; Ersöz, t.y. s. 133-134) Kur'ân'a yönelik filolojik çalışmalar, yalnızca mushafın doğru okunmasını temin etmek amacıyla gerçekleştirilen noktalama ve harekeleme faaliyetleriyle sınırlı kalmamış; özellikle hicrî II. asırdan itibaren Arap dili ve nahiv çalışmalarında kaydedilen gelişmelere paralel olarak Kur'ân metninin dilsel özelliklerini inceleyen müstakil araştırma alanları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte Me'ânî'l-Kur'ân, İ'râbu'l-Kur'ân, Garîbü'l-Kur'ân ve Mecâzü'l-Kur'ân gibi daha sonra Ulûmu'l-Kur'ân literatürünün temel başlıkları arasında yer alacak disiplinlerde ilk telif eserler kaleme alınmıştır. Bu bağlamda Zeyd b. Ali'ye (ö. 121/738) nispet edilen *Tefsîru garîbi'l-Kur'ân*, (Brockelmann, t.y. c. 1 s. 313-314) Yûnus b. Habîb'in (ö. 183/799) (İbnü'n-Nedîm, t.y. s. 51; Bağdâdî, t.y. c. 2 s. 571) ve Kisâî'nin (ö. 189/805) *Me'ânî'l-Kur'ân* (İbnü'n-Nedîm, t.y. s. 97-98; Yâkût el-Hamevî, t.y. c. 5 s. 200; Kâtip Çelebi, t.y. c. 2 s. 1730; Bağdâdî, t.y. c. 1 s. 668.) adlı eserleri, Kur'ân lafızlarının anlam dünyasını filolojik yöntemlerle ele alan ilk örnekler arasında zikredilmektedir. Nahiv ilminin gelişmesine paralel olarak ortaya çıkan İ'râbu'l-Kur'ân literatürünün ilk temsilcileri arasında ise Kutrub (ö. 210/825) ve Ebû Ubeyde Ma'mer b. el-Müsennâ (ö. 209/824) öne çıkmaktadır. Her ne kadar Kutrub'un *İ'râbu'l-Kur'ân* adlı eseri günümüze ulaşmamışsa (Çelebi, 2002; Turgut, t.y.; Bulut, 2009, s. 316) da onun *Me'ânî'l-Kur'ân*, *Müşkilü'l-Kur'ân*, *Müteşâbihü'l-Kur'ân* ve *Mecâzü'l-Kur'ân* (Çelebi, 2002, c. 26 s. 495) gibi

eserleri, Kur'an'ın dil ve üslûp özelliklerine yönelik araştırmaların müstakil bir hüviyet kazandığını göstermektedir. Benzer şekilde Ebû Ubeyd Ma'mer b. el-Müsennâ 'nın *Mecâzü'l-Kur'an* (Sezgin, t.y. c. 1 s. 21) adlı eseri de Kur'an'ın mecazî anlatım biçimlerini sistematik biçimde inceleyen ilk çalışmalar arasında kabul Kur'an lafızlarının kullanım özelliklerini ve mecazî anlatım biçimlerini sistematik biçimde ele alan ilk eserlerden biri kabul edilmektedir.

Aynı dönemde kıraat ilmi tedvin ve sistematikleşme sürecine girmiştir. Hz. Peygamber döneminde temelleri atılan ve sahâbe tarafından muhafaza edilen kıraat öğretimi tâbiûn nesliyle birlikte Medine, Mekke, Kûfe, Basra ve Şam'da teşekkül eden kıraat mektepleri vasıtasıyla sistematik bir eğitim faaliyetine dönüşmüş; (İbnü'l-Cezerî, t.y. c. 1 s. 8-9) bu merkezlerde takip edilen öğretim usulleri zamanla yazılı eserlerle tedvin edilmeye başlanmıştır. (Sezgin, t.y. c. 1 s. 21; Tetik, 1990, s. 57) Nitekim Basra kıraat mektebinin önde gelen isimlerinden Ebû Amr b. el-Alâ'nın (ö. 154/770) *Kitâbü'l-kırâât*, *Kitâbü mersûmi'l-Mushaf*, *el-Vakf ve'l-ibtidâ* ve *Kitâbü'l-idğâmi'l-kebîr* (İbnü'l-Cezerî, t.y. c. 1 s. 423-425; Altıkulaç, 1999, c. 19 s. 308-310) adlı eserleri; Şeybe b. Nassâh'ın (ö. 130/747) *Kitâbü'l-vukûfu*; (Sezgin, t.y. c. 1 s. 22) Abdullah b. Âmir'in (ö. 118/736) *İhtilâfu mesâhi'î's-Şâm ve'l-Hicâz ve'l-İrâk* ile *Kitâbu maktû 'l-Kur'an ve mevsûlihî* (İbnü'l-Cezerî, t.y. c. 1 s. 288-292; Altıkulaç, 1994, c. 10 s. 94-96) adlı çalışmaları ve Hamza ez-Zeyyât'ın (ö. 156/772) *Kitâbu'l-vakf ve'l-ibtidâ*, *Mennân fî fazîleti hıfzî'l-Kur'an* (İbnü'l-Cezerî, t.y. c. 1 s. 261-263; Altıkulaç, 1997, c. 15 s. 511-513) adlı eserleri ile Kisâi'nin kıraat, vakf-ibtidâ, resmü'l-mushaf ve hurûf ilmine dair telifleri, sözlü rivayet geleneğinin yanı sıra yazılı bir literatür de kazanmaya başladığını göstermektedir. Ayrıca Muhammed b. Muhaysin'in (ö. 123/741) *İhtiyâr fî'l-kırâa 'alâ mezhebi'l-'Arabiyye* adlı eseri ile öğrencisi İsâ b. Ömer es-Sekafî'nin (ö. 149/766) bu görüşlere yönelik değerlendirmeleri, (Sezgin, t.y. c. 1 s. 22-23) kıraatlerin Arap dili kurallarıyla ilişkisini konu edinen teorik tartışmaların da hicrî II. asırda başladığını ortaya koymaktadır.

Hicrî II. asır, filolojik ve kıraat merkezli çalışmaların yanı sıra tefsir literatürünün de müstakil bir hüviyet kazanmaya başladığı dönemdir. İlk dönem müfessirlerinin büyük çoğunluğu aynı zamanda muhaddis kimliği taşıdığından, tefsire dair rivayetler genellikle hadis mecmualarının ilgili bölümlerinde yer almıştır. Ancak bu durum, Mücâhid b. Cebr el-Mahzûmî'nin (ö. 103/721) günümüze ulaşmayan tefsiri ve Mukâtil b. Süleyman'ın (ö. 150/767) Kur'an'ın tamamını kapsayan *Kitâbü't-tefsîrî'l-kebîr* adlı eserini kaleme almasıyla önemli ölçüde değişmiştir. (Baş, 2002, s. 34-35) Bunun yanında ona nispet edilen *Kitâbü'n-nâsih ve'l-mensûh*, *Kitâbü'l-kırâ 'ât*, *Kitâbü müteşâbihi'l-Kur'an*, *Kitâbü'l-vücûh ve'n-nezâir*, *Kitâbü't-takdîm ve't-te'hîr* ve *Kitâbü'l-âyât ve'l-müteşâbihât* gibi eserler, daha sonraki dönemlerde Ulûmu'l-Kur'an literatürü içerisinde değerlendirilecek pek çok konunun hicrî II. asırda müstakil teliflere konu olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu dönemde henüz Ulûmu'l-Kur'an adı altında müdevven bir disiplin ortaya çıkmamış olsa da ilerleyen asırlarda bu disiplinin muhtevasını oluşturacak bilgi alanlarının teşekkül ettiği ve müstakil eserler vasıtasıyla tedvin edilmeye başlandığı söylenebilir.

Hicri üçüncü asra gelindiğinde ise, başlangıçta hadis ilminin bir alt bölümü (babı) olarak gelişen tefsir çalışmaları, Mukâtil b. Süleyman ve sonrasında İbn Cerîr et-Taberî (ö. 310/923) gibi isimlerin çabalarıyla bağımsız bir disiplin kimliği kazanmıştır. İslam toplumunun farklı kültür ve düşünce çevreleriyle karşılaşması ve inanç sistemlerinin İslam toplumuna dâhil olması, Kur'an'ın ilâhî kaynağına ve üslubuna yönelik eleştirileri de beraberinde getirmiş; (er-Râfi'î, t.y. s. 160-161; Karaçam, t.y. s. 118) bu durum, kelimcilerin ve özellikle Mu'tezile âlimlerinin Kur'an'ın edebi eşsizliğini savunan "İcâzü'l-Kur'an" çalışmalarına zemin hazırlamıştır. Aynı şekilde, müteşâbih ve müşkil ayetlerin yorumlanması etrafında alevlenen itikadi tartışmalar ile ayetlerin iniş ortamını aydınlatan Esbâbu'n-nüzûl rivayetlerinin derlenmesi, tefsir literatürünün hızla genişlemesini sağlamıştır. Ancak bu üretken telif

döneminin başlarında Ulûmu'l-Kur'ân kavramı henüz kullanılmamakta; (Çiçek, t.y. s. 25) yazılan eserler doğrudan doğruya ele aldıkları konunun (örneğin *en-Nâsih ve'l-mensûh veya Esbâbu'n-nüzûl*) adıyla isimlendirilmekteydi.

Ulûmu'l-Kur'ân kavramının teknik bir terim olarak kullanılmaya başlanması ve müstakil bir kitap ismi olarak kullanılması ise tedrici bir entelektüel gelişimin sonucudur. Erken dönemde İmam Şâfiî (ö. 204/820) ve Abdullah b. Vehb (ö. 197/813) gibi isimler bu ifadeyi genel anlamda Kur'ân'la ilgili malumatı kastetmek için kullanmışlardır. (Serinsu, 2008, s. 39) Disiplinin metodolojik bir çerçeveye kavuşmasındaki ilk sistematik adım Hâris el-Muhâsibî'nin (ö. 243/857) Kur'ân ilimlerine dair birçok konuyu tek bir eserde topladığı *Fehmü'l-Kur'ân* adlı çalışması olmuştur. (Çalışkan, 2009, s. 205-207) Hicri dördüncü asırda Muhammed b. Halef el-Merzübân'ın (ö. 384/994) *el-Hâvî fi ulûmi'l-Kur'ân* adlı eseriyle bu kavram bilinen ilk örneklerden biri olarak tescillenirken; (es-Sâlih, t.y. s. 124) alan asıl sistematik yapısına İbnü'l-Cevzî'nin (ö. 597/1201) Kur'ân ilimlerini otuz ana başlık altında topladığı *Fünûnu'l-Efnân* adlı eseriyle kavuşmuştur. Bu eserle birlikte kavramlaşma sürecini tamamlayan Ulûmu'l-Kur'ân, sekizinci asırda ez-Zerkeşî'nin (ö. 794/1392) yazdığı kapsamlı *el-Burhân* ve sonrasında es-Suyûtî'nin (ö. 911/1505) ansiklopedik bir mahiyet taşıyan *el-İtkân* (Turgut, t.y. s. 35-36; Çelik, 2002, c. 3 s. 55-56) adlı eserleriyle zirveye ulaşmış; tefsir faaliyetlerinin vazgeçilmez bilimsel altyapısını oluşturan müstakil bir disiplin olarak İslam düşünce tarihindeki yerini almıştır.

Tefsir Mukaddimelerinin Ulûmu'l-Kur'ân'ın Gelişimindeki Rolü

Kur'ân ilimlerinin müstakil eserler halinde müstakil bir disipline dönüşmesinin yanı sıra, bu disiplinin teorik ve metodolojik altyapısının inşasında tefsir mukaddimelerinin (giriş bölümlerinin) oynadığı kurucu rol de son derece hayati bir öneme sahiptir. Erken dönemlerden itibaren pek çok müfessir, doğrudan ayetlerin yorumuna geçmeden önce, Kur'ân'ın anlaşılmasına dair sahip oldukları bilimsel yaklaşımları, kullandıkları yöntemleri ve dönemlerinin güncel tartışmalarını eserlerinin baş tarafına ekledikleri bu mukaddimelerde sistemleştirmişlerdir. Bir tefsirin giriş bölümü olmanın çok ötesine geçen bu metinler, müelliflerin entelektüel eğilimlerini yansıtan, karşılaşılan tefsir problemlerine üretilen çözümleri barındıran ve çoğu zaman kendi başına müstakil birer Kur'ân ilimleri eseri hüviyeti kazanan kapsamlı çalışmalardır.

Tefsir mukaddimelerinin tarihsel evrimine bakıldığında, ilk aşamalarda daha çok nakil (rivayet) kültürünün baskın olduğu, sonraları ise dirayet temelli yorumların öne çıktığı tedrici bir gelişim göze çarpmaktadır. Hicri ikinci ve üçüncü asırlarda kaleme alınan Mukâtil b. Süleyman ve Abdürrezzâk b. Hammâm (ö. 211/826-27) gibi isimlerin mukaddimleri, dönemin genel eğilimine uygun olarak, daha çok Kur'ân'ın faziletleri, ayetlerin emir-nehiy gibi vecihleri, muhkem-müteşâbih ve nâsih-mensûh gibi konularda sahâbe ve tabiûndan gelen rivayetlerin teknik detaylara veya derin tartışmalara girilmeden sıralandığı metinlerdir. Ancak İbn Cerîr et-Taberî'nin *Câmiu'l-beyân* adlı devasa tefsirine yazdığı mukaddimeyle birlikte bu durum köklü bir değişime uğramıştır. Taberî, sadece rivayetleri aktarmakla kalmamış; Kur'ân'ın yedi harf üzere inmesi, Hz. Ebû Bekir ve Hz. Osman dönemlerindeki cem ve istinsah faaliyetleri ile şahsi görüşe (re'y) dayalı tefsirin sakıncaları gibi konuları farklı yönlerden tartışmaya açmıştır. (et-Taberî, 2000, Mukaddime) Karşıt görüşleri soru-cevap üslubuyla ele alan, kendi muhakeme ve kanaatlerini güçlü delillerle ortaya koyan Taberî, mukaddimesini adeta Ulûmu'l-Kur'ân'a dair oldukça geniş ve analitik bir manifestoya dönüştürmüştür.

Hicri beşinci asra gelindiğinde mukaddimelerin yapısal olarak çok daha sistematik ve eleştirel bir boyuta ulaştığı görülmektedir. Arthur Jeffery (ö. 1893-1959) tarafından ilim dünyasına kazandırılan ve 425

hicri yılında telif edildiği anlaşılan *Kitâbu'l-mebânî fî nazmî'l-meânî* adlı eserin mukaddimesi, Kur'ân'a yönelik bid'at ehli tarafından ortaya atılan şüphelere reddiyeler içeren, Mekki-Medenî ayırımından Mushaflar arasındaki farklılıklara kadar pek çok konuyu on ana bölüm halinde inceleyen son derece tertipli bir usul çalışmasıdır. (Kırtay, 2008) Yine aynı dönemde es-Sa'lebî, (ö. 427/1035) *el-Keşf ve'l-beyan* adlı tefsirinin mukaddimesinde dönemin müfessirlerini yöntemleri üzerinden sert bir biçimde eleştirmiştir. Kimi müfessirleri bidatçıların sözlerini tefsire karıştırmakla, kimilerini tefsirin belkemiği olan isnad zincirini (rivayet senedi) tamamen hazfetmekle (çıkarmakla), kimilerini ise tefsiri helal-haram hükümlerinden soyutlamakla itham eden Sa'lebî, bu yaklaşımıyla tefsir tarihinin metodolojik eleştirisine dair eşsiz bilgiler sunmuştur. Râgıb el-İsfahânî'nin (ö. V./XI. yüzyılın ilk çeyreği) *Mukaddimetü câmi't-tefâsîr'i* ise yirmi üç farklı bölümden oluşan, hakikat-mecâz ilişkisinden, i'câzü'l-Kur'ân'a ve neshin mahiyetine kadar pek çok filolojik ve usuli konuyu derinlemesine inceleyen, kendi başına bağımsız bir Kur'ân ilimleri kaynağı seviyesine çıkmış anıtsal bir metindir. Keza el-Begâvî (ö. 516/1122) ve İbn Atiyye (ö. 541/1147) gibi müfessirlerin mukaddimeleri de kıraat imamlarının senedlerinden Kur'ân'daki yabancı kelimelere kadar spesifik alanlarda literatürü zenginleştirmiştir.

Tefsir mukaddimelerinin Kur'ân ilimlerinden Tefsir Usulü'ne geçişteki en kritik halkasını ise İbn Teymiyye'nin (ö. 728/1328) kaleme aldığı metin oluşturmaktadır. İbn Teymiyye, *Mukaddime fî usûlî't-tefsîr* adını verdiği eserinde, önceki mukaddimelerin aksine Kur'ân'ın tüm ilimlerini sıralamak yerine doğrudan doğruya yorumlamanın kaynaklarına ve yöntemine odaklanmıştır. Hz. Peygamber'in, sahâbenin ve tabiûnun tefsirdeki otoritesini inceleyen, tefsirde nakil ve re'yden (akıl yürütmeden) doğan ihtilafların temel sebeplerini irdeleyen bu eser, bilinçli bir şekilde Usûl kavramını kullanarak literatürde yeni bir dönemin kapısını aralamıştır. Tüm bu tarihîsel süreç göstermektedir ki; tefsir mukaddimeleri, yazıldıkları çağın entelektüel krizlerine ve ilmi ihtiyaçlarına cevap veren, müfessirin yorum teorisini inşa ettiği vazgeçilmez metinlerdir. Hatta bu giriş metinlerinin bilimsel kıymeti o denli takdir edilmiştir ki; Râgıb el-İsfahânî ve İbn Teymiyye'nin eserlerinde olduğu gibi asıl tefsirden bağımsızlaşarak müstakil birer kitap olarak şöhret bulmuşlar veya Celâleddîn es-Süyûtî'nin *el-İtkân*'ında olduğu gibi bir tefsire (*Mecmeu'l-bahreyn*) giriş amacıyla yazılmaya başlanıp (es-Süyûtî, 1974, Mukaddime) sonradan alanının en büyük ansiklopedisine dönüşmüşlerdir.

Osmanlı Dönemi Birikimi ve Literatürün Gelişimi

Kur'ân ilimlerinin klasik dönemde (Zerkeşî ve Suyûtî ile) ansiklopedik zirvesine ulaşmasının ardından, bu muazzam ilmi miras Osmanlı asırlarında (XV-XX. yüzyıllar) oldukça zengin bir telif, tercüme ve şerh geleneğiyle devam ettirilmiştir. Osmanlı uleması, Kur'ân ilimlerini genellikle ilimlerin genel tasnifini ve tarifini yapan Mevzûâtü'l-Ulûm türü eserler vasıtasıyla sistematize etmişlerdir. Molla Lütî'nin (ö. 900/1495) *Risâle fî mevzû'âtü'l-ulûm'u*, (Gökay ve Özen, t.y.) Taşköprizâde'nin (ö. 968/1561) *Miftâhu's-se'âde*'si. (Taşköprizâde, 1968) Kâtip Çelebî'nin (ö. 1067/1657) *Keşfü'z-zunûn'u* (Kâtip Çelebi, 1941) ve Saçaklızâde'nin (ö. 1145/1732) *Tertîbü'l-ulûm'u* (Saçaklızâde, 1984) gibi ansiklopedik kaynaklarda; kıraat, tecvid, esbâb-ı nüzul ve tefsir gibi Kur'ân ilimleri başlıklar halinde tanımlanmış ve bu alanlardaki literatür kayıt altına alınmıştır.

Genel tasniflerin yanı sıra, spesifik Kur'ân ilimlerinde de derinlemesine çalışmalar yürütülmüştür. Molla Fenârî'nin (ö. 834/1431) *Aynu'l-ayân adlı Fâtîha Tefsiri'ne* (el-Fenârî, 1325) yazdığı mukaddime ve İmam Birgivî'nin (ö. 981/1573) tefsir usulüne dair giriş niteliğindeki *el-Mukaddime fî't-tefsîr'i*, Osmanlı döneminin usul anlayışını yansıtan önemli metinlerdir. Yine bu asırlarda; i'câzü'l-Kur'ân, nâsih-mensûh, muhkem-müteşâbih, müşkilü'l-Kur'ân, i'râb ve kıssalar gibi alanlarda Kemalpaşazâde, (ö. 940/1534) Ebussuûd Efendi (ö. 982/1574) Zekerîyya el-Ensârî (ö.926/1520) ve Ahmed Cevdet Paşa

(1823-1895) gibi çok sayıda müellif tarafından spesifik risaleler yazılmıştır. Özellikle kıraat ve tecvid eğitimi Osmanlı medrese sisteminin belkemiğini oluşturduğundan; Molla Gürânî'nin (ö. 893/1488) Şâtıbiyye şerhi, Birgivî'nin *ed-Dürrü'l-yetîm*'i (Demir, 2006, s. 279) üzerine yazılan haşiyeler bu dönemin vazgeçilmez akademik çıktıları olmuştur.

Ulûmu'l-Kur'ân'dan Usûlü't-Tefsîre Geçiş

Günümüzde “Ulûmu'l-Kur'ân” ile “Tefsir Usûlü” kavramlarının içeriği ve işlevi üzerine bilim insanları arasında süregelen teorik bir tartışma mevcuttur. Bu tartışmanın merkezinde, bu eserlerin işlevinin tam olarak ne olduğu, Kur'ân'ı anlamak için kuralcı bir yöntem sunup sunmadıkları ve “usûl” kelimesinin metodoloji anlamına gelip gelmediği soruları yatmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında, erken dönemlerden itibaren Ulûmu'l-Kur'ân kavramının hem yazılan eserlerin ismi olarak hem de Kur'ân'la ilgili bütün ilimleri kapsayan bir ıstılah olarak kullanıldığı görülür. Adnan Zerzûr'un da işaret ettiği gibi, ilk dönem âlimleri Ulûmu'l-Kur'ân tabirini aslında Ulûmu't-Tefsir (Tefsir İlimleri) anlamında kullanmışlardır. (Zerzûr, 1991, s. 125; Ebû Şehbe, t.y.; ez-Zerkânî, t.y. c. 1 s. 26) Nitekim İmam Eş'arî'nin (ö. 324/935-36) *el-Muhtezan fî ulûmi'l-Kur'ân* (es-Sâlih, t.y. s. 122; İbn Ferhûn, 1351, s. 195) veya el-Udfu'vî'nin (ö. 388/998) *el-İstiğnâ fî ulûmi'l-Kur'ân*'i (Kâtip Çelebi, t.y. c. 1 s. 29) gibi eserler, başlıklarında bu tabiri taşıyalar da teknik birer usul kitabı değil, doğrudan birer tefsirdirler. Zerkeşî'nin *el-Burhân*'ı ve Suyûtî'nin *el-İtkân*'ı gibi çalışmalarla Kur'ân ilimlerinin tüm konuları tek bir eserde toplanıp disiplin belirgin bir hüviyet kazandığında, geçmişte aynı anlamda kullanılan Ulûmu'l-Kur'ân ve Ulûmu't-Tefsir arasındaki fark da yavaş yavaş ortaya çıkmaya başladığı söylenebilir. (Kifâfî ve eş-Şerîf, t.y. s. 33; Serinsu, 1994, s. 57)

Ulûmu'l-Kur'ân ifadesi zamanla yerini önce kavâid, (el-Kâfiyeci, t.y.) daha sonra ise usûlü't-tefsîr başlıklı çalışmalara bırakmıştır. Arapça asl kelimesinin çoğul olan usûl, sözlükte “nesnelerin en altı, kökü, dibi ve temeli” gibi anlamlara gelmektedir. (İbn Manzûr, 1994, c. 11 s. 16) Ancak Türkçe'ye geçtiğinde kelime, kök anlamını korumakla birlikte “çalışmanın düzgün yapılabilmesi için gerekli metot, kaide ve yol, şekil, tertip, düzen, âdap, erkân, kök, esas, ana-bab ve onların ana-baba ve dedeleri” (Doğan, 1996, s. 1098) gibi yeni metodolojik anlamlar da kazanmıştır. Usul kavramına yüklenen bu yöntem/metodoloji anlamı, alandaki akademik tartışmaların odağını oluşturmuş ve üç farklı yaklaşımın doğmasına zemin hazırlamıştır.

Birinci yaklaşıma göre, Ulûmu'l-Kur'ân ve Usûlü't-Tefsir, Kur'ân tefsirine dair kuralcı bir metot önermeyip, sadece Kur'ân'la ilgili ihtiyaç duyulan doğrudan veya dolaylı altyapı bilgileri sunan eş anlamlı (müradif) terimlerdir. Bu görüşü savunanlar, Ulûmu'l-Hadis (Hadis Usulü) ile Tefsir Usulü'nün aynı metodolojik işlevi görmediğini vurgularlar. Hadis usulü, bir sözün Hz. Peygamber'e aidiyetinin sağlamlığını (sıhhatini) test eden bir disiplindir; oysa Kur'ân metni için böyle bir sıhhat endişesi veya doğrulama testine ihtiyaç yoktur. Dolayısıyla bu eserler, Kur'ân'ın nasıl anlaşılacağından ziyade, anlamaya yönelik kişinin nelere (nüzul ortamı, dil kuralları vb.) bakması gerektiğini gösteren veriler sunar. Bu nedenle tefsir usulü kitapları kuralcı bir yöntem ortaya koymazlar, bilakis tefsir eyleminde mutlaka bakılması gereken konuları “asıllar” (temeller) içerisinde toplarlar.

İkinci yaklaşım, Ulûmu'l-Kur'ân ile Tefsir Usulü'nün muhteva, umum (genellik) ve husus (özellik) yönünden birbirinden farklı olduğunu savunur. Buna göre Ulûmu'l-Kur'ân, Kur'ân ve tefsiriyle ilgili tüm bilgi dallarını kapsayan çok daha genel ve şümulü bir yapıdır. Usûlü't-tefsîr ise yalnızca tefsirle ilgili kural, kaide ve izahları barındıran daha özel ve hususi bir terimdir. (Çelik, 2002, s. 52; Çiçek, t.y. s. 27-28) İlmü't-tefsîr müfessir adayına altyapı bilgileri sunarken, usûlü't-tefsîr tefsir sırasında atması

gereken adımları gösterir; Ulûmu'l-Kur'ân ise bütün bunları kapsayan devasa bir malumat alanıdır. (Kırtay, 2008, s. 68)

Üçüncü görüş ise, usul kelimesinin sözlükteki metot anlamına dayanarak, Tefsir Usulü'nün kural koyucu bir metodoloji olduğunu iddia eder. İsmail Cerrahoğlu, tefsir usulünü müfessirlerin takip ettikleri yolları gösteren “kaideler ve usuller mecmuası” (Cerrahoğlu, t.y. s. 7) olarak tanımlarken; Mehmed Sofuoğlu bu ilmin doğrudan Tefsir Metodolojisi manasına geldiğini belirtmiştir. (Sofuoğlu, 1981, s. 195-196; Çelik, 2002, s. 51-52) M. Lütfi Sabbağ, (ö. 2017) Fehd er-Rûmî, Halil el-Akk ve Muhsin Demirci gibi araştırmacılara göre de Tefsir Usulü; müfessirin şartlarını belirleyen, sapmaları önleyen, muhkem şartlar ve kurallar koyarak tefsiri belli bir disipline bağlayan etkileyici ve ideal bir metottur. (Sabbâğ, t.y. s. 8-9; Akk, 1994, s. 30; Demirci, t.y. s. 23)

Yapılan değerlendirmeler sonunda, ister Ulûmu'l-Kur'ân ister Usûlü't-Tefsir denilsin, bu isimlendirmelerden *Allah'ın sözü ancak şu metotla anlaşılır* şeklinde kuralcı ve dayatmacı bir tefsir metodolojisi çıkarılmamalıdır. Farklı isimlendirmelere bakılarak bu disiplinlerin birbirinden ayrı ve bağımsız olduğu söylenemez; bilakis bu eserlerin hepsi birbirinin ortak malzemesiyle vücut bulmuştur. Tefsir Usulü, müfessire Kur'ân'ı yorumlarken ihtiyaç duyacağı en temel altyapı bilgilerini sistemli bir şekilde sunar. Fıkıh veya kelâm usulünde olduğu gibi külli kaidelerle baştan sona kural koyan bir disiplin değildir. Zira tefsirin kendisi kural koyucu değildir; Kur'ân'daki emir ve yasakların anlama yansımaları sağlar ve bu sonuçları üretecek usul alanlarına (fıkıh vb.) malzeme sunar. Sonuç olarak tefsir usulü; konusu, kavramları ve kaynakları olan, müfessire malzeme sağlayan ve Kur'ân'ı doğru anlamının yollarına ışık tutan köklü bir ilimdir

Sonuç

Kur'ân ilimleri serüveni, sadece teknik bilgilerden oluşan bir literatür toplamı değil; Müslümanların vahiyle kurduğu ilişkinin, tarihsellikten evrenselliğe uzanan metodolojik tekâmülünün (olgunlaşmasının) somut bir göstergesidir. Hz. Peygamber'in sağlığındaki doğal, şifahi ve doğrudan vahye dayalı anlama biçiminden başlayan süreç; sahâbe dönemindeki metni koruma refleksi, tabiûn dönemindeki dirayete dayalı tefsir ekolleri ve hicri ikinci asırdan itibaren başlayan tedvin hamleleriyle, rasyonel ve sistematik bir disiplin hüviyetine kavuşmuştur. Bu tarihsel gelişim süreci, Kur'ân'ın sadece bir metin olarak değil, aynı zamanda Müslüman toplumun hukuki, kelami ve edebi kimliğini belirleyen ana referans kaynağı olarak nasıl muhafaza edildiğini ve yorumlandığını bizlere net bir şekilde kanıtlamaktadır.

Metot ve işlevsellik bakımından yapılan analizler ise, Ulûmu'l-Kur'ân'ın tefsir eylemi için vazgeçilmez bir altyapı sunan, ancak hiçbir dönemde kuralcı ve dayatmacı bir metodoloji iddiasında bulunmayan kuşatıcı bir disiplin olduğunu gözler önüne sermektedir. Gerek erken dönem müfessirlerinin mukaddimelerinde inşa ettikleri teorik çerçeve, gerekse Suyûtî ve Zerkeşî gibi büyük sistematikçilerin ansiklopedik çalışmaları, Kur'ân'ı anlama çabasının tek bir yönetime indirgenemeyecek kadar geniş, çok boyutlu ve tarihsel bir zenginliğe sahip ortaya koymuştur. Günümüzdeki usul tartışmalarında Usûlü't-Tefsîr başlığı altında aranan yöntem arayışı, aslında bu klasik mirasın sunduğu malzeme ve bakış açısını, çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden formüle etme çabası olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak; Kur'ân ilimleri, her çağın entelektüel birikimini Kur'ân'ın daha iyi anlaşılması ve yorumlanması gayesiyle kendi bünyesine katma yeteneğine sahip, yaşayan, dinamik ve asla nihayete ermeyen bir disiplindir. Bu ilimler, müfessir adayına Kur'ân'ın nüzul ortamını, dilsel inceliklerini, tarihi

seyrini ve kavramsal sınırlarını sunarak, yorum faaliyetinde keyfilikten uzak, ilmi bir disiplin ve metodolojik bir titizlik içerisinde hareket etmenin imkânlarını sağlar. Gelecek kuşaklar için bu disiplin, sadece geçmişin birikimini aktaran bir malumat deposu değil, bilakis Kur'ân'ın evrensel mesajını modern çağın idrakine ulaştırmak isteyen her araştırmacı için vazgeçilmez bir epistemolojik pusula olma özelliğini korumaya devam edecektir.

Kaynakça / References

- Akk, H. A. (1994). *Usûlü't-tefsîr ve kavâ'iduh. Dârü'n-Nefâis*.
- Akbaş, A. (2020). Kur'an'ın bilimsel veriler ışığında yorumlanmasına yönelik eleştirilerin kritiği. İçinde *Kur'an ve Pozitif Bilim*. KURAMER.
- Altıkulaç, T. (1994). Ebû 'Amr b. el-'Alâ'. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 10, ss. 94–96). TDV Yayınları.
- Altıkulaç, T. (1997). Hamza b. Habîb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 15, ss. 511–513). TDV Yayınları.
- Altıkulaç, T. (1999). İbn 'Âmir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 19, ss. 308–310). TDV Yayınları.
- Baş, E. (2002). Kur'an ilimleri'nin doğuşu ve tarihi gelişimi (I–IV. Asır). İçinde *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları III*. İSAV Yayınları.
- Begavî, H. b. M. (t.y.). *Me'âlimü't-tenzîl*.
- Brockelmann, C. (t.y.). *Geschichte der Arabischen Litteratur*. E. J. Brill.
- Brockelmann, C. (t.y.). *Geschichte der Arabischen Litteratur: Supplementband* (3 c.). E. J. Brill.
- Bulut, A. (2009). Filolojik tefsirle rivâyet tefsirinin buluşma noktası: Zeccâc'ın *Me'âni'l-Kur'an*'ı. İçinde *Tarihten Günümüze Kur'an İlimleri ve Tefsir Usûlü*. İlim Yayma Vakfı Yayınları.
- Cerrahoğlu, İ. (t.y.). *Tefsir tarihi* (2 c.). Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Cerrahoğlu, İ. (t.y.). *Tefsir usûlü*. TDV Yayınları.
- Çalışkan, İ. (2009). Tefsir usûlünün ilk kaynakları üzerine bir tetkik. İçinde *Tarihten Günümüze Kur'an İlimleri ve Tefsir Usûlü*. İlim Yayma Vakfı Yayınları.
- Çelebi, İ. (2002). Kutrub. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 26, ss. 495–496). TDV Yayınları.
- Çelik, Ö. (2002). Hicrî V–XI. asırlarda Kur'an ilimleri. İçinde *Kur'an ve Tefsir Araştırmaları III*. İSAV Yayınları.
- Çiçek, H. (t.y.). *20. Asır Kur'an İlimleri Çalışmaları*. Beyan Yayınları.
- Dânî, E. A. O. b. S. (2009). *Kitâbü'l-Mukni' fî resmî'l-meşâhîfî'l-emşâr me'a Kitâbi'n-Nuḳaṭ* (O. Pretzl, Haz.). Beyrut.
- Dânî, E. A. O. b. S. (2015). *et-Teysîr fî'l-kırâ'âtî's-seb' (H. H. S. eş-Şağdilî, Thk.)*. Dârü'l-Endelüs li'n-Neşr ve't-Tevzî'.
- Demir, Z. (2006). *Osmanlı müfessirleri ve tefsir çalışmaları*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Demirci, M. (t.y.). *Tefsir usûlü*. İFAV Yayınları.
- Doğan, M. (1996). *Büyük Türkçe sözlük* (11. bs.). İz Yayıncılık.
- Ebû Şâme el-Makdisî, A. b. İ. (t.y.). *el-Mürşidü'l-vecîz ilâ 'ulûmin tete'alleku bi'l-Kitâbi'l-'Azîz* (T. Altıkulaç, Haz.). Dâr Sâdır.
- Ebû Şehbe, M. M. (t.y.). *el-Medhal li-dirâseti'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Mektebetü's-Sünne.
- Fütyânî, M. (t.y.). *Muḥâḍarât fî 'ulûmi'l-Kur'an*. Beyrut.
- Gökyay, O. Ş., & Özen, Ş. (t.y.). Molla Lütî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 30, ss. 255–258). TDV Yayınları.
- Hamîdullah, M. (t.y.). *Kur'an-ı Kerîm tarihi* (S. Tuğ, Çev.). İFAV Yayınları.
- Halîl b. Ahmed el-Ferâhîdî. (t.y.). *Kitâbü'l-'Ayn* (M. el-Mahzûmî & İ. es-Sâmerrâî, Haz.). Dâr ve Mektebetü'l-Hilâl.

- İbn Ferhûn, B. İ. b. A. (1351). *ed-Dîbâcü'l-müzehheb fî ma 'rifeti a 'yâni 'ulemâ 'i'l-mezheb*. Matba'atü's-Sa'âde.
- İbn Manzûr, E. F. M. b. M. (1994). *Lisânü'l-'Arab* (15 c.). Dâr Sâdır.
- İbnü'l-Cezerî, Ş. M. b. M. (t.y.). *en-Neşr fî'l-kırâ'âtî'l-'aşr* (A. M. ed-Dabbâ', Haz.) (2 c.). Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- İbnü'l-Cezerî, Ş. M. b. M. (t.y.). *Gâyetü'n-nihâye fî tabakâti'l-kurrâ'* (2 c.). Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- İbnü'n-Nedîm, M. b. İ. (t.y.). *el-Fihrist*. Dârü'l-Ma'rife.
- 'İtr, N. (t.y.). *Ulûmü'l-Kur'ânî'l-Kerîm*. Matba'atü's-Sabâh.
- Kâtip Çelebi, M. b. A. (t.y.). *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn* (2 c.). Dârü İhyâ'i't-Türâsi'l-'Arabî.
- Kara, Ö. (2009). el-Furûku'l-lugaviyye'nin bir Kur'ân ilmi olma imkânı üzerine. İçinde *Tarihten Günümüze Kur'ân İlimleri ve Tefsir Usûlü*. İlim Yayma Vakfı Yayınları.
- Karaçam, İ. (1981). *Kur'ân-ı Kerîm'in nüzûlü ve kıraati*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Karaçam, İ. (t.y.). *Sonsuz mucize Kur'ân*. Çağlayan Yayınları.
- Karaoğlu, A. (2022). Ulûmü'l-Kur'ân'ın ilk kaynakları üzerine bir değerlendirme: Abdullah b. Vehb (ö. 197/812) örneği. İçinde *Hicri İkinci Asırda İslami İlimler-2*.
- Kırtay, Y. (2008). *Ulûmü'l-Kur'ân kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kutluer, İ. (2000). İlim. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 22, ss. 109-114). TDV Yayınları.
- Mekkî b. Ebî Tâlib el-Kaysî. (t.y.). *el-İbâne 'an me 'âni'l-kırâ'ât*. Kahire.
- Müslim b. Haccâc. (t.y.). *el-Câmi 'u's-şâhîh*. Dârü İhyâ'i't-Türâsi'l-'Arabî.
- Râfî'î, M. S. (t.y.). *İ'câzü'l-Kur'ân ve'l-belâgatü'n-nebeviyye*. Dârü'l-Kitâbi'l-'Arabî.
- Rûmî, F. b. A. (t.y.). *Dirâsât fî 'ulûmi'l-Kur'ânî'l-Kerîm*. Riyad.
- Sabbâğ, M. b. L. (t.y.). *Buhûs fî uşûli't-tefsîr*. el-Mektebü'l-İslâmî.
- Sehâvî, 'A. b. M. (t.y.). *Cemâlü'l-kurrâ' ve kemâlü'l-ikrâ'*.
- Serinsu, A. N. (1994). *Kur'ân'ın anlaşılmasında esbâb-ı nüzûlün rolü*. Şûle Yayınları.
- Serinsu, A. N. (2008). *Kur'ân ve bağlam*. Şûle Yayınları.
- Sezgin, F. (t.y.). *Târîhu't-türâsi'l-'Arabî*. Câmi'atü'l-İmâm Muhammed b. Su'ûd el-İslâmiyye.
- Sofuoğlu, M. (1981). *Tefsire giriş*. Çağrı Yayınları.
- Subhî es-Sâlih. (t.y.). *Mebâhis fî 'ulûmi'l-Kur'ân*. Dârü'l-'İlm li'l-Melâyîn.
- Süyûtî, C. A. (1974). *el-İtkân fî 'ulûmi'l-Kur'ân* (M. Ebü'l-Fazl İbrahim, Haz., 4 c.). el-Hey'etü'l-Mışriyyetü'l-'Âmme li'l-Kitâb.
- Şâfiî, M. b. İ. (1938). *er-Risâle* (A. M. Şâkir, Thk.). Mustafa el-Bâbî el-Halebî ve Evlâdühu.
- Taberî, E. C. M. b. C. (2000). *Câmi 'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Kur'ân* (A. M. Şâkir, Haz., 24 c.). Müessesetü'r-Risâle.
- Turgut, A. (t.y.). *Tefsir usûlü ve kaynakları*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Zebîdî, M. M. (1965–2001). *Tâcü'l-'arûs min cevâhiri'l-kâmûs* (A. A. Ferrâc vd., Haz., 40 c.). Vizâretü'l-İrşâd ve'l-Enbâ'.
- Zehebî, M. H. (t.y.). *et-Tefsîr ve'l-müfessirûn* (3 c.). Mektebetü Vehbe.
- Zerkeşî, B. M. b. A. (1957). *el-Burhân fî 'ulûmi'l-Kur'ân* (M. Ebü'l-Fazl İbrahim, Haz., 4 c.). Dârü

İhyâ'î'l-Kütübi'l-'Arabiyye.

Zerkânî, M. A. (t.y.). *Menâhilü'l-'irfân fî 'ulûmi'l-Kur'ân* (2 c.). Matba'atü 'Îsâ el-Bâbî el-Halebî ve Şürekâh.

Zerzûr, A. M. (1991). *Ulûmü'l-Kur'ân: Medhal ilâ tefsîri'l-Kur'ân ve beyâni i'câzih* (3. bs.). el-Mektebü'l-İslâmî.

o8. The Use of Cohesion Elements in the Written Expressions of Learners of Turkish as a Foreign Language¹

Gökçen TEKİN² & Elif Kübra ŞİMŞEK³ & Hayriye Hande DOMAÇ⁴

APA: Tekin, G. & Şimşek, E. K. & Domaç, H. H. (2026). The Use of Cohesion Elements in the Written Expressions of Learners of Turkish as a Foreign Language. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 140-159. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21652802>

Abstract

This study aimed to determine the use of cohesion elements by intermediate (B1) and advanced (C1) learners of Turkish as a foreign language and to examine differences between proficiency levels. The study was designed according to the comparative survey model. The study group consisted of 32 B1- and 32 C1-level students studying at BAİBU University TÖMER, selected through purposive sampling. Participants' written narrative texts were examined in terms of cohesion, focusing on reference and conjunction elements. Qualitative data were analyzed using MAXQDA 24.9, whereas quantitative analyses were conducted using SPSS 20. Descriptive statistics and Mann–Whitney U tests were used to examine differences between groups. To reduce the risk of Type I error, a Bonferroni correction was applied. The findings revealed that C1-level learners used conjunction and reference elements more frequently and more diversely than B1-level learners. After the Bonferroni correction, statistically significant differences were found only in the use of time indicators and cause–effect indicators among conjunction elements, and reflexive pronouns and demonstrative adjectives among reference elements, with the C1 group outperforming the B1 group. Although ranking indicators, condition indicators, explanation indicators, effect–cause indicators, and demonstrative pronouns showed significant differences under the conventional significance criterion, these differences did not remain significant after the Bonferroni correction. Overall, the findings suggest that higher language proficiency is associated with a broader and more varied use of cohesion elements; however, the development of cohesion does not occur uniformly across all

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.

Ethics Approval: This study does not need ethics approval.

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 /Ithenticate, Rate: 16%

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 30.05.2026-**Acceptance Date:** 22.07.2026-

Publication Date: 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21652802>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

² (50 %) Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Assist. Prof., Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education (Bolu, Türkiye) **e-posta:** gokcentekinbrs@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-6956-1207> **ROR ID:** <https://ror.org/01x1kqx83>

³ (30 %) Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Master's Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Graduate Education Institute, Division of Turkish Education (Bolu, Türkiye) **e-posta:** elifkubrasimsek1@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0000-8610-0237> **ROR ID:** <https://ror.org/01x1kqx83>

⁴ (20 %) Yüksek Lisans Öğrencisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Master's Student, Bolu Abant İzzet Baysal University, Graduate Education Institute, Division of Turkish Education (Bolu, Türkiye) **e-posta:** domac9827@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0004-9077-7223> **ROR ID:** <https://ror.org/01x1kqx83>

cohesion categories.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, writing skills, cohesion

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarının Kullanımı⁵

Öz

Bu araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen orta (B1) ve ileri düzey (C1) öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanım durumlarını belirlemeyi ve yeterlik düzeyleri arasındaki farklılıkları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karşılaştırmalı tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen BAİBU Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 32 B1 ve 32 C1 düzeyindeki öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların yazılı öyküleyici metinleri bağdaşıklık açısından incelenmiş; araştırma gönderim ve bağlama öğeleriyle sınırlandırılmıştır. Nitel veriler MAXQDA 24.9 programı kullanılarak analiz edilmiş, nicel analizler ise SPSS 20 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla betimsel istatistikler ve Mann–Whitney U testi kullanılmıştır. Tip I hata riskini azaltmak amacıyla Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Araştırma bulguları, C1 düzeyindeki öğrencilerin bağlama ve gönderim öğelerini B1 düzeyindeki öğrencilere göre daha sık ve daha çeşitli kullandıklarını göstermiştir. Bonferroni düzeltmesi sonrasında, bağlama öğeleri arasında yalnızca zaman bildiren öğeler ile neden–sonuç bildiren öğelerin kullanımında; gönderim öğeleri arasında ise dönüşlülük zamiri ve işaret sıfatlarının kullanımında C1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Sıralama, koşul, açıklama ve sonuç–neden bildiren öğeler ile işaret zamirleri kullanımında geleneksel anlamlılık ölçütüne göre anlamlı farklılıklar görülmüş olsa da bu farklılıklar Bonferroni düzeltmesinden sonra anlamlılığını korumamıştır. Genel olarak bulgular, dil yeterliğindeki artışın bağdaşıklık öğelerinin daha geniş ve çeşitli kullanımını desteklediğini; ancak bağdaşıklığın tüm alt kategorilerinde gelişimin aynı biçimde gerçekleşmediğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, bağdaşıklık

⁵ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Çıkar Çatışması: Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.
Finansman: Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / Ithenticate / İntihal, Oran: %16
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.05.2026-**Kabul Tarihi:** 22.07.2026-**Yayın Tarihi:** 23.07.2026; **DOI:** https://doi.org/10.5281/zenodo.21652802

Introduction

Writing skill

Writing skills enable individuals to express their thoughts and feelings in accordance with the rules of a language (Karatay, 2020). As one of the productive language skills, writing addresses a reader within a particular context and requires the integration of cognitive, linguistic, and rhetorical processes (Bachman, 1990; Bitzer, 1968; Matsuda & Silva, 2020). Because it involves generating, organizing, and communicating ideas through written language, writing is widely regarded as one of the most demanding language skills (Arslan & Kılıc, 2015; Byrne, 1993; Çakır, 2010; Kırış, 2022; Movlyamova & Özdemir, 2022; Raimes, 2002; Süğümlü & Bakdemir, 2023; Tiryaki, 2013).

Effective writing requires much more than producing grammatically correct sentences. Writers must organize ideas logically, establish meaningful relationships between sentences, and construct a coherent text that communicates effectively with the reader (Byrne, 1993; Raimes, 2002; Richards, 1990). Although writing requires sufficient grammatical knowledge and vocabulary, these alone are not enough for effective writing, as writing involves much more than producing grammatically correct sentences. As a natural human need, writing not only develops language knowledge and vocabulary but also enables individuals to establish a continuous relationship with language and to use it beyond basic communication (Emig, 1977). It also supports idea generation and helps learners explore different ways of expressing their thoughts (Zamel, 1983). Despite being neglected for many years (Zen, 2005), writing has long been recognized as a complementary (Castain, 1976), integrative and functional (Raimes, 1983), as well as organic and cognitive (Javadi-Safa, 2018) component of language learning. Because writing requires deep processing, it also contributes to the development and maintenance of receptive language skills and can be regarded as an effective learning strategy (Castain, 1976; Emig, 1977).

Writing is a multifaceted skill involving the interaction of the writer, the reader, and the communicative context, while requiring the use of appropriate strategies for generating and conveying ideas as well as effective textual organization (Matsuda & Silva, 2020). It also encompasses multiple components, including content, organization, originality, style, fluency, accuracy, and appropriate rhetorical forms of discourse (Raimes, 2002). Therefore, successful writing depends on the effective integration of these components to produce clear and meaningful texts.

Writing skills in a foreign language

Although writing requires a strong command of grammar and vocabulary, these alone are not sufficient for effective writing. Learning to write is considered one of the most demanding language skills in both first and foreign language contexts and is often regarded as an indicator of successful learning as well as a means of learning (Richards, 1990). Unlike speaking, which develops naturally under normal conditions, writing requires explicit instruction and systematic practice (Grabe & Kaplan, 1996). It involves complex processes such as planning, drafting, revising, and organizing ideas (Brown, 2000), making writing instruction particularly important for foreign language learners (Zamel, 1976). Effective written expression also requires mastery of structures that are less common in everyday communication but essential for written discourse (Byrne, 1993). Therefore, writing instruction should be integrated into language education through conscious and sustained practice (Grabe & Kaplan, 1996).

Previous research has shown that writing in a foreign language presents greater challenges than writing

in the first language (Azizoğlu et al., 2019; Çakır, 2010; Karatay & Kartallıoğlu, 2016; Özçelik, 2020; Raimes, 2002). As the last productive language skill to develop, writing depends on learners' linguistic competence and requires the integration of content, organization, grammar, vocabulary, and mechanics (Özbay & Memiş, 2015; Raimes, 1983; Urgan, 2007;). In addition, the absence of immediate feedback makes writing a particularly demanding activity (Byrne, 1993). Nevertheless, effective writing instruction contributes not only to language development but also to higher-order skills such as critical thinking, autonomy, creativity, and self-confidence (Smetanová, 2013; Zamel, 1976).

Producing coherent written texts in a foreign language primarily depends on learners' command of the language's grammar, vocabulary, and orthographic system (Anwar & Ahmed, 2016). However, grammatical knowledge alone does not guarantee successful text production. Students must also learn to organize sentences into meaningful and coherent texts by using textual features appropriately. Therefore, writing instruction should emphasize the development of textuality from the early stages of language learning through a process-oriented approach that focuses on both the writing process and the final product.

Theoretical Framework

Text

A text is a verbal or written unit of meaning that constitutes a whole regardless of its length. However, a text becomes a semantic structure not merely through the sentences that compose it but through the meaningful relationships established among them (Halliday & Hasan, 1976). Although texts vary in length and type, they achieve unity through semantic connections across sentences (Altunkaya, 1987). According to Bachman (1990), organizational competence includes grammatical and textual competence, with textual competence referring to the ability to organize words and sentences into coherent and rhetorically appropriate discourse. From a broader perspective, a text can also be viewed as a reflection of human consciousness, and understanding a text involves interpreting this reflection through the reader's cognitive processes (Bakhtin, 1986).

A text is a syntactic and semantic unit beyond the sentence in which meaning is constructed through the interaction between the writer and the reader (Hirik, 2020). It constitutes a meaningful whole formed by the combination of words and sentences (Karatay, 2010) and is defined by the Turkish Language Association as a written product characterized by its content, style, and orthographic features (Türk Dil Kurumu, 2025). Texts are produced for a specific communicative purpose and achieve unity through the principles of cohesion and coherence (Onursal, 2003). Accordingly, De Beaugrande and Dressler (2002) argue that a text fulfills its communicative function only when it satisfies the seven criteria of textuality.

Criteria for textuality

Intentionality

This can be described as a text conveying its main purpose in accordance with its defined goal. Kılıç (2007) states that intentionality in a text is demonstrated by establishing a natural chronological order, being related, and being concise and clear.

Acceptability

This is the characteristic of a text that meets the expected requirements of usefulness, relevance, and consistency (Kılıç, 2007). Acceptability is a criterion of textuality that is more related to the large-scale structure of the text and involves the reader in understanding and interpretation (Çetin & Karademir, 2023). Günay (2007), on the other hand, states that texts should be perceived within their own formal ambiguities.

Informativeness

Informativeness, which is related to the degree to which the elements in the text are expected, known, and certain (Kılıç, 2007); being informative for the reader (Yılmaz, 2021); It is related to what the reader expects and what they want to know, and what they are addressed with (Tekin & Kaya, 2024). The level of informativeness of the text is twofold; it can vary depending on both the reader's prior knowledge and the vocabulary and style used by the text producer (Çetin & Karademir, 2023).

Situationality

Situationality, meaning that the text is appropriate to its textual context (Yılmaz, 2021), is a criterion of textuality used in interpreting a written text and expresses the clarity of the discourse in terms of concepts such as time and space (Çetin & Karademir, 2023). It concerns the elements that reveal the dimension of the relationship between a text and the situation in which it is located, and that connect the text to that situation (Kılıç, 2007).

Intertextuality

In its most general sense, intertextuality, which is the inclusion of one text within another text (Bulut, 2018), is related to the necessity of having knowledge of one or more previously existing texts in determining the meaning or use of a text (Çetin & Karademir, 2023). The wider the time and processing activities between the use of the current text and previously encountered texts, the greater the mediation becomes (De Beaugrande & Dressler, 2002).

Coherence

Coherence, which can be considered as the meaning conveyed by the expressions in the text (De Beaugrande & Dressler, 2002), is actually in the eye of the reader (Hyland, 2005). Coherence is the situation where each text is logical and contextual rather than a jumble of sentences, based on the assumption that what is mentioned is consistent with each other (Kılıç, 2007). If coherence is achieved, the unity and integrity in the text can create meaning in the mind (Karatay, 2010).

Cohesion

Cohesion, which deals with how the components of the surface text, i.e., words, are mutually related within a series, is linked to each other according to grammatical forms and rules (De Beaugrande & Dressler, 2002). Günay (2007) also defines it as the totality of a text's linguistic features in its intratextual relationships. The concept of cohesion is a semantic relationship within the text that defines it as a text. Cohesion is the act of relating something to what already exists, and it arises when the interpretation of one element in discourse depends on the interpretation of another. Like other semantic

relationships, cohesion is expressed through the layered organization of language (Halliday & Hasan, 1976). According to Halliday and Hasan (1976), cohesion encompasses the linguistic relationships found in the surface structure of the text and is divided into two main categories: grammatical cohesion, which consists of reference, substitution, ellipsis, and conjunction, and lexical cohesion:

Grammatical Cohesion

Reference

Reference is the situation where a word, group of words, or suffix is used to represent a concept, entity, or event in the text, instead of repeating that word or event throughout the rest of the text. Reference is divided into two types: antecedent and postcedent. In these types of references, linguistic tools such as pronouns of person, relation, sign, and reflexivity, along with appropriate suffixes, demonstrative adjectives, or adverbs, are generally used (Karatay, 2010). In every language, there are elements whose interpretation depends on another reference, rather than being interpreted semantically on their own. Reference is a presupposition at the semantic level. As a situational presupposition, reference is regularly used in textual (endophoric) presuppositions; it sometimes points forward (cataphoric) and sometimes backward (anaphoric). In many forms of discourse, reference is textual. These elements serve as guidelines indicating that information about them must be obtained elsewhere (Halliday & Hasan, 1976).

Substitution

Substitution, seen at the noun, verb, or sentence level in the text, is the expression of the specified elements in another sentence using a different linguistic element (Karatay, 2010). In short, substitution is the replacement of one element with another. There is a difference in expression rather than a change in meaning. Substitution, also called replacement, is the use of one element in place of another to replace a specific element (Halliday & Hasan, 1976).

Ellipsis (Elliptical expression)

This refers to the omission of certain words or word groups in a text without altering the meaning of the text. Elliptical expression can be achieved through pronouns, demonstrative adjectives, and adverbs of place and time; it can also be created by removing certain words or word groups with various functions from the sentence (Karatay, 2010). It can be interpreted as a form of substitution in which the element is not replaced by anything else. Ellipsis generally involves an anaphoric relationship in which the omitted element can be recovered from the preceding text (Halliday & Hasan, 1976).

Conjunction elements

Words, word groups, and sentences are the basic structures that make up language. Conjunction elements are among the most important elements that establish relationships between these structures (Demir et al., 2024). Conjunctions are classified as discriminative, additive, indicating time, adversative, explanation, ranking, condition, assumption, exemplifying, and cause-effect and effect-cause. Conjunction elements are consistent not on their own, but indirectly, thanks to their specific meanings; they are not tools used to reach the previous or subsequent text; they express specific meanings that acknowledge the existence of other components in the discourse (Halliday & Hasan, 1976).

Lexical cohesion

This refers to the use of words that represent the same conceptual field within the text (Tekin & Kaya, 2024). It is formed by repeating the same word or by repeating related words.

Research objectives and research questions

Students' written expressions are products of a skill that allows them to convey their feelings and thoughts in writing. However, the effective and complete production of these works depends on the extent to which the target language has been learned, the proficiency of writing skills, and the accumulation of knowledge and skills related to the target language. Therefore, it is known that the process of learning writing skills in a foreign language differs from that in native language education and presents difficulties across various dimensions (Azizoğlu et al., 2019; Çakır, 2010; Karatay & Kartallıoğlu, 2016; Özçelik, 2020; Raimes, 2002). There are existing studies focusing on cohesion in writing skills research in teaching Turkish as a foreign language (Aramak, 2016; Deniz & Daşöz, 2015; Dolunay & Mantı, 2018; Ercan Güven & Akpınar, 2020; Ercan Güven & Akpınar, 2020; Gürdal & Çetin, 2015; Kara & Kutlu, 2016; Karakoç Öztürk & Dağıstanlıoğlu, 2018; Mantı, 2017; Mısırlı, 2018; Yıldırım, 2016; Öztürk & Alan, 2020; Tekin & Kaya, 2024) and studies that address coherence and cohesion together (Akbulut, 2021). Although cohesion consists of several grammatical and lexical devices (Halliday & Hasan, 1976), the present study focuses specifically on reference and conjunction elements because these categories play a central role in establishing semantic and logical relationships within a text and maintaining textual continuity. Additionally, they are expected to better reflect differences in cohesion use across proficiency levels, while the Cohesion and Coherence Measurement Tool (Karatay, 2010) and the coding framework developed by Karatay and Kaya (2019) provide detailed and systematic classification criteria for these two categories, enabling a reliable comparative analysis. Accordingly, this study contributes to the literature by providing a statistical comparison of the use of reference and conjunction elements across B1 and C1 proficiency levels. In doing so, it identifies both the cohesion categories that differ across proficiency levels and those that exhibit similar usage patterns, thereby offering a more detailed understanding of the development of cohesion in the written production of learners of Turkish as a foreign language. By identifying cohesion usage patterns across different levels of written expression, the study aims to provide practical implications for improving the textual dimension of writing instruction. It is hoped that the findings will contribute to researchers and practitioners working in the field of teaching Turkish as a foreign language. The main objective of the study is to examine and compare the use of reference and conjunction elements in the written texts of intermediate (B1) and advanced (C1) learners of Turkish as a foreign language. The research questions developed based on this objective are as follows:

1. What are the usage patterns of conjunction elements in the written texts of B1- and C1-level learners of Turkish as a foreign language?
2. What are the usage patterns of reference elements in the written texts of B1- and C1-level learners of Turkish as a foreign language?
3. Is there a significant difference between B1- and C1-level learners of Turkish as a foreign language in their use of conjunction elements?
4. Is there a significant difference between B1- and C1-level learners of Turkish as a foreign

language in their use of reference elements?

Method

This research was designed according to the comparative survey model. Survey research is a research model that identifies participants' skills, thoughts, attitudes, abilities, and other characteristics related to a situation (Büyüköztürk et al., 2015). The comparative survey model, a type of cross-sectional survey research, examines two or more educational groups by comparing them on various characteristics (Creswell, 2020). Thirty-two B1 and 32 C1 level students studying at University TÖMER participated in this research. The participants' written narrative texts were examined for their use of cohesion. The study was limited to the cohesion elements of reference and conjunction elements. Reference and conjunction elements are considered among the cohesion devices that perform important functions in establishing intra-textual relations and maintaining semantic continuity. Therefore, the present study focused on these elements. Conjunction elements not present in participants' written narrative texts were excluded from the analysis.

Study group

The study group consisted of 64 students enrolled in the 2024-2025 academic year at BAİBU University TÖMER, comprising 32 B1 and 32 C1 level students. Purposive sampling was used to determine the study group for the research. In this method, the researcher selects groups he/she believes can provide data for the research in an appropriate manner, based on his/her prior knowledge of the groups, and conducts the research on these groups (Fraenkel et al., 2012).

Data collection tools

In this study, the Cohesion and Coherence Measurement Tool developed by Karatay (2010) and the written expression texts of 32 B1- and 32 C1-level learners studying at University TÖMER were used as data collection tools. The written texts were obtained from the writing section of the end-of-level achievement examinations. B1-level learners completed a writing task on the job application process, whereas C1-level learners wrote on the topic of time management. Students were instructed to write a coherent and well-organized text on the assigned topic by expressing their ideas clearly and meaningfully. No word limit was imposed, and they were given 60 minutes to complete the writing task under standard examination conditions.

The Cohesion and Coherence Measurement Tool classifies students' written expression performance into three equal intervals: 1.0–1.4 (weak), 1.5–2.4 (moderate), and 2.5–3.0 (good). Accordingly, students scoring between 1.0 and 1.4 in the use of cohesion devices and semantic coherence were evaluated as weak, those scoring between 1.5 and 2.4 as moderate, and those scoring between 2.5 and 3.0 as good. The assessment was conducted based on the textuality criteria proposed by Halliday and Hasan (1976), with particular emphasis on the use of cohesion devices, including reference and conjunction (Karatay, 2010). Owing to its more detailed categorization of cohesion devices during the coding process, the framework proposed by Karatay and Kaya (2019) was adopted for data coding.

Data collection technique

The data for this study consisted of previously written narrative texts produced by the students. These documents were analyzed using the Cohesion and Coherence Measurement Tool (Karatay, 2010). The

data were collected through document analysis.

Data analysis

Content analysis was used to analyze the research data. Content analysis is a technique in which certain words in the text are summarized into categories using specific codes (Büyüköztürk et al., 2015). The coding of the written texts was conducted by a single researcher using the coding framework proposed by Karatay and Kaya (2019). Throughout the analysis process, all texts were systematically coded according to predefined coding criteria to ensure consistency. However, since the coding was carried out by a single researcher, inter-rater reliability could not be established. This should be acknowledged as a limitation of the study, and future research may strengthen the reliability of findings by involving multiple independent coders and reporting inter-rater agreement statistics.

Qualitative data analysis

Qualitative data analysis for the research was performed using MAXQDA 24.9. MAXQDA is a powerful tool capable of performing complex text analyses (Creswell, 2020). The elements of reference (personal pronouns, reflexive pronouns, demonstrative pronouns, demonstrative adjectives, comparison elements) and conjunction elements (additive, discriminative, adversative conjunction, time, ranking, conditional, explanation, exemplifying, cause-effect, effect-cause indicators) in the students' written expression texts were identified, and categories and subcategories were created for each element in the program. The elements identified on the papers were marked and assigned to the relevant categories. After the assignment process was completed, frequencies were obtained. MAXQDA was used only for coding and organizing cohesion devices.

Quantitative Data Analysis

Quantitative data analysis was performed using SPSS 20. Following the qualitative coding of the written texts, the frequencies of reference and conjunction elements identified in each text were entered into the statistical software for analysis. Descriptive statistics, including the number of uses, mean frequency, percentage of use, and mean levels of use for the reference and conjunction elements, were first calculated. Subsequently, the mean levels of use of these cohesion devices were compared between the B1- and C1-level learners. Prior to the comparison, the normality of the data distribution was examined. Based on the normality results, the Mann–Whitney U test, a non-parametric statistical procedure, was employed to compare the two groups because the data did not meet the assumption of normality. The results of the normality analyses are presented in the following tables.

To examine the differences between B1- and C1-level students in their use of conjunction and reference cohesion devices, the Mann–Whitney U test was employed, as it is appropriate for ordinal data. To control for the potential effect of tied ranks on the standard asymptotic p values obtained from the Mann–Whitney U test, Monte Carlo simulation (10,000 replications) was used, and the Monte Carlo p values were interpreted.

Since a total of 15 analyses were conducted for the 15 variables examined in the study, a Bonferroni correction was applied to reduce the risk of Type I error resulting from multiple comparisons. Accordingly, the adjusted significance threshold was set at $\alpha = .05/15 = .0033$. Based on the Bonferroni correction, a p value lower than .0033 was considered to indicate a statistically significant difference between the groups, whereas a p value greater than .0033 was interpreted as indicating no statistically

significant difference. It should also be noted that p values in statistical analyses are influenced not only by the magnitude of differences between groups but also by sample size, with larger samples tending to produce smaller p values. Furthermore, when a large number of multiple comparisons are conducted, the Bonferroni correction may be overly conservative, thereby reducing the likelihood of detecting statistically significant differences (Field, 2018). Given that the present study was based on a relatively small sample of 64 participants and involved 15 between-group comparisons, interpreting the Mann–Whitney U test results both with and without the Bonferroni correction may provide a more informative and balanced statistical evaluation.

Findings

The first research question

To answer this research question, the usage counts, averages, percentages, and level averages of B1 and C1 level students learning Turkish as a foreign language were descriptively analyzed to determine their usage of conjunction elements.

Table 1 Frequency of Conjunction Elements Use Among Learners of Turkish as a Foreign Language at the B1–C1 Levels

Conjunction Elements	Level n	Usage Count	Usage Average (X)	Usage Percentage (%)	Usage Level (X)	Level n	Usage Count	Usage Average (X)	Usage Percentage (%)	Usage Level (X)
Additive	B1 29	192	6	51.78	2.34	C1 32	389	12.15	53.95	2.56
Discriminative Conjunction	B1 8	16	0.5	4.3	0.37	C1 10	14	.43	1.94	0.34
Adversative Conjunction	B1 22	55	1.71	14.8	0.96	C1 17	59	1.84	8.18	0.62
Time Indicator	B1 1	1	.03	.27	0.06	C1 18	30	.93	4.16	0.56
Ranking Indicator	B1 3	3	.09	.81	0.06	C1 12	17	.53	2.36	0.37
Condition Indicator	B1 4	5	.15	1.35	0.12	C1 15	53	1.65	7.35	0.50
Explanation Indicator	B1 2	5	.15	1.35	0.06	C1 10	25	.78	3.47	0.34
Exemplifying Indicator	B1 9	22	.68	5.93	0.40	C1 10	11	.34	1.53	0.31
Cause-Effect Indicator	B1 6	8	.25	2.16	0.31	C1 23	48	1.50	6.66	0.81
Effect-Cause Indicator	B1 11	64	2	17.25	0.50	C1 23	75	2.34	10.4	0.87
Total	B1 95	371	11.56	100	5.18	C1 170	721	22.5	100	7.28

The findings in Table 1 reveal clear differences across proficiency levels in students' use of conjunctions.

Students at the B1 level produced a total of 371 conjunctions, with most uses concentrated in additive conjunctions (51.78%), effect-cause indicators (17.25%), and adversative conjunctions (14.8%). In contrast, students at the C1 level produced 721 conjunctions, indicating a substantially higher frequency of conjunction use overall. Although additive conjunctions remained the most frequently used category (53.95%), condition indicators (7.35%), cause-effect indicators (6.66%), explanation indicators (3.47%), time indicators (4.16%), and ranking indicators (2.36%) were used more frequently at the C1 level than at the B1 level. While B1 learners tended to rely on a limited number of highly frequent conjunction types, C1 learners employed conjunctions more diversely to establish time, causal, explanatory, conditional, and ranking relationships within their texts. For example, time indicators were represented by expressions such as *şu anda* ("at the moment") in the sentence "*Şu anda Türkiye'nin Bolu şehrinde üniversite eğitimime devam ediyorum.*"; conditional indicators by *eğer* ("if") in "*Eğer ben işsiz olsaydım, bu fırsatı kabul etmeyecektim.*"; and effect-cause indicators by *sonuç olarak* ("as a result") in "*Sonuç olarak, zaman yönetimi bireyin yaşam kalitesini artıran önemli bir beceridir.*" These findings suggest that learners at higher proficiency levels demonstrate not only a greater quantity of conjunction use but also a broader distribution of conjunction categories.

The second research question

To answer this research question, the usage counts, averages, percentages, and level averages of B1 and C1 level students learning Turkish as a foreign language were descriptively analyzed to determine their usage of reference elements.

Table 2 Frequency of Reference Elements Use Among Learners of Turkish as a Foreign Language at The B1–C1 Levels

Reference Elements	Level	n	Usage Count	Usage Average (X)	Usage Percentage (%)	Usage Level (X)	Level	n	Usage Count	Usage Average (X)	Usage Percentage (%)	Usage Level (X)
Personal Pronoun	B1	25	155	4.84	64.32	1.65	C1	26	183	5.71	34.40	1.43
Reflexive Pronoun	B1	6	8	.25	3.32	0.31	C1	21	51	1.59	9.59	0.71
Demonstrative Pronoun	B1	16	19	.59	7.88	0.43	C1	21	58	1.81	10.90	0.81
Demonstrative Adjective	B1	4	10	.31	4.15	0.13	C1	29	116	3.6	21.80	1.28
Comparison Elements	B1	17	49	1.53	20.33	0.87	C1	30	124	3.87	23.31	1.03
Total	B1	68	241	7.52	100	3.39	C1	99	532	16.58	100	5.26

The findings presented in Table 2 indicate differences between B1- and C1-level learners in the use of reference elements. At the B1 level, students produced a total of 241 reference elements, with personal pronouns representing the largest proportion (64.32%). Comparison elements (20.33%) and demonstrative pronouns (7.88%) followed, whereas demonstrative adjectives (4.15%) and reflexive pronouns (3.32%) were used less frequently. At the C1 level, learners produced a total of 532 reference elements. Personal pronouns remained the most frequently used reference element (34.40%), followed by comparison elements (23.31%), demonstrative adjectives (21.80%), demonstrative pronouns

(10.90%), and reflexive pronouns (9.59%). Compared with the B1 level, the frequency of use was higher across all categories at the C1 level. For example, the reflexive pronoun *kendilerini* ("themselves") in the sentence "*İş başvurusu süreci, bireylerin kendilerini değerlendirmelerine ve fark etmelerine zaman tanır.*" and the demonstrative adjective *o* ("that") in "*O kural değiştirilmeli.*" illustrate two types of reference elements identified in the learners' texts. These findings suggest that learners at higher proficiency levels employ a broader range of reference elements and demonstrate greater diversity in establishing textual cohesion.

The third research question

To answer this research question, level averages were compared to determine whether there was a significant difference in the level of use of conjunction elements between B1 and C1 level students learning Turkish as a foreign language.

Table 3 Mann–Whitney U Test Results for Differences Between the B1 and C1 Groups in the Use of Conjunction Elements

Variable	Level	Mean Rank	Sum of Rank	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Additive	B1	31.78	1017.00	489.00	0.706	0.047
	C1	33.22	1063.00			
Discriminative Conjunction	B1	31.34	1003.00	475.00	0.583	0.078
	C1	33.66	1077.00			
Adversative Conjunction	B1	35.52	1136.50	415.50	0.166	0.176
	C1	29.48	943.50			
Time Indicator	B1	24.28	777.00	249.00	< 0.001**	0.556
	C1	40.72	1303.00			
Ranking Indicator	B1	27.50	880.00	352.00	0.005*	0.375
	C1	37.50	1200.00			
Condition Indicator	B1	26.94	862.00	334.00	0.004*	0.376
	C1	38.06	1218.00			
Explanation Indicator	B1	28.47	911.00	383.00	0.019*	0.320
	C1	36.53	1169.00			
Exemplifying Indicator	B1	32.47	1039.00	511.00	1.000	0.002
	C1	32.53	1041.00			
Cause-Effect Indicator	B1	24.56	786.00	258.00	< 0.001**	0.480
	C1	40.44	1294.00			
Effect-Cause Indicator	B1	26.75	856.00	328.00	0.006*	0.341
	C1	38.25	1224.00			

* $p < 0.05$, ** $p < 0.0033$

The results of the Mann–Whitney U tests showed that, among the conjunction elements, the C1 group obtained significantly higher scores than the B1 group for time indicators ($p < .001$) and cause–effect conjunctions ($p < .001$), and these differences remained statistically significant even after the Bonferroni correction. In contrast, for ranking indicator ($p = .005$), condition indicator ($p = .004$), explanation

indicator ($p = .019$), and effect-cause indicator ($p = .006$), the C1 group also scored higher than the B1 group. However, these differences were statistically significant only before the Bonferroni correction and were no longer considered statistically significant after the correction was applied.

The effect size of the Mann–Whitney U test was evaluated using the r coefficient. According to Cohen (1988), r values between .10 and .30 indicate a small effect, values between .30 and .50 indicate a medium effect, and values greater than .50 indicate a large effect. Accordingly, as shown in Table 1, the significant differences between the groups in terms of conjunction elements can be interpreted as ranging from medium to large effect sizes.

The fourth research question

To answer this research question, level averages were compared to determine whether there was a significant difference in the level of use of reference elements between B1 and C1 level students learning Turkish as a foreign language.

Table 4 Mann–Whitney U Test Results for Differences Between the B1 and C1 Groups in the Use of Reference Elements

Variable	Level	Mean Rank	Sum of Rank	U	p	r
Personal Pronoun	B1	34.19	1094.00	458.00	0.469	0.095
	C1	30.81	986.00			
Reflexive Pronoun	B1	26.41	845.00	317.00	0.003**	0.371
	C1	38.59	1235.00			
Demonstrative Pronoun	B1	27.50	880.00	352.00	0.019*	0.299
	C1	37.50	1200.00			
Demonstrative Adjective	B1	19.44	622.00	94.00	< 0.001**	0.769
	C1	45.56	1458.00			
Comparison Elements	B1	30.50	976.00	448.00	0.366	0.114
	C1	34.50	1104.00			

* $p < 0.05$, ** $p < 0.0033$

The results of the Mann–Whitney U tests revealed that, among the reference elements, the C1 group obtained statistically significantly higher scores than the B1 group in the use of reflexive pronouns ($p = .0028$) and demonstrative adjectives ($p < .001$), even after the Bonferroni correction was applied. In addition, the C1 group appeared to have higher scores than the B1 group in the use of demonstrative pronouns ($p = .019$). However, although this difference was statistically significant under the conventional significance threshold, it did not remain significant after the Bonferroni correction was applied and was therefore interpreted as non-significant under the adjusted criterion. According to Table 2, the significant differences between the groups in terms of reference elements can be interpreted as ranging from medium to large effect sizes.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, statistically significant differences were found between B1- and C1-level learners in the use of time indicators and cause–effect indicators. Among the reference elements, reflexive pronouns and demonstrative adjectives remained statistically significant after the Bonferroni correction, whereas

demonstrative pronouns reached significance only under the conventional significance criterion. In contrast, for the cohesive elements indicating addition, distinction, adversative conjunction, and example, and for the reference elements indicating personal pronouns and comparison elements, similar results were observed across groups, with no significant difference. When these findings are evaluated overall, significant differences are observed in the use of some cohesion sub-elements, while other elements exhibit a similar usage pattern. This result may suggest that language proficiency is not the sole determinant in the use of cohesion elements. While C1-level students clearly differentiated between groups with high averages in some elements, common usage tendencies were also observed in some elements. This situation suggests that the development and use of cohesion elements may be multifactorial and that levels may demonstrate their linguistic proficiency in different ways in different elements.

This pattern may indicate that higher proficiency levels are associated with greater discursive flexibility and more effective management of textual relations. This is because individuals with advanced language proficiency, skills, and experience are more likely to produce a coherent text that adheres to the writing rules of the target language (Celce-Murcia & Olshtain, 2000). Although writing processes are generally similar in the native and foreign languages, this process is quite different in the foreign language. Silva (1993) states that individuals writing in a foreign language plan less and experience greater difficulty in creating and organizing their material. He also states that their texts contain more errors; their discourse has lower coherence, particularly with excessive use of conjunctions, less lexical cohesion, and limited differentiation and variety. This information supports the finding that C1-level students generally demonstrated greater variety and higher frequencies of use than B1-level students. This interpretation is also consistent with the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). According to the CEFR, B1-level learners can “write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within [their] field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence” (Council of Europe, 2001, p. 61). In contrast, C1-level learners can “write clear, well-structured texts on complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion” (Council of Europe, 2001, p. 61). The greater use of time indicators, cause–effect indicators, reflexive pronouns, and demonstrative adjectives observed among C1 learners in the present study appears to be compatible with the CEFR’s expectation that advanced learners establish more elaborated and structurally organized written discourse.

C1-level students appeared to establish textual relationships through a wider use of time and cause–effect indicators. The broader range of vocabulary and connectives available to C1-level learners may facilitate the expression of meaning relationships within the text. In contrast, the lower use of these elements among B1 learners may indicate a stronger focus on sentence-level production rather than text-level organization. These findings may reflect differences in learners’ ability to use cohesion devices in more functional and varied ways at advanced proficiency levels. In addition to proficiency-related factors, foreign language anxiety may also be considered as a possible factor influencing learners’ use of cohesion devices. Previous research has shown that foreign language anxiety may increase learners’ cognitive burden and negatively influence their language performance (Kasap, 2021). Since anxiety may reduce learners’ willingness to take linguistic risks, lower-proficiency learners may tend to rely on more familiar and less complex cohesion devices rather than using a wider range of connectors. Therefore, B1 learners’ more limited variety of cohesion elements may also be interpreted in relation to affective factors, although further research is needed to examine this relationship directly.

In contrast, similar results were obtained between levels in the use of conjunctions (additives, distinctives, adversative conjunctions, and examples) and in the use of personal pronouns and comparative elements among reference elements. This may be because these cohesion elements are structures that are learned and frequently used from the earliest stages of language acquisition. Furthermore, elements such as and, but, for example, however, and for instance, as well as personal pronouns and comparative structures, are used and accepted by students in both levels and are frequently repeated in daily communication. Therefore, it is expected that learners at both proficiency levels will use these elements in similar ways. Although these cohesion devices were used more frequently by C1-level learners, the differences in their usage levels did not reach statistical significance. This finding may suggest that these devices are commonly used by both intermediate- and advanced-level learners and therefore do not clearly differentiate proficiency levels.

When reviewing the literature, Ercan Güven and Akpınar (2020) stated that the most preferred type of conjunction among B2 and C1-level students learning Turkish as a foreign language was the one indicating order. In this study, the most frequently used conjunction among students at both levels was the additive conjunction. In this sense, the results do not coincide. Aramak (2016) observed that students in the C1 level learning Turkish as a foreign language most frequently used additive and effect-cause conjunctions. The results of this study also show that additive conjunctions (53.95%) and effect-cause conjunctions were among the most frequently used conjunction types. Similarly, Deniz and Daşöz (2015) determined that foreign students at the B1 and B2 levels most frequently used conjunctions indicating "addition" and "cause" when justifying their ideas while composing Turkish texts. Karakoç Öztürk and Dağıstanlıoğlu (2018) and Yıldırım (2016) also reported that the most frequently used elements in their studies with B1-level students were connectives. The results obtained are consistent with the findings of this study in the literature. Dolunay and Mantı (2018), in their study with 100 students at the A2, B1, B2, and C1 levels, found that cohesive elements ranked second in terms of frequency of use, that cohesive elements, especially those indicating assumption, were almost never used, and that there is a need for studies aimed at reinforcing conjunctions that indicate distinction, sequence, condition, and example.

In summary, C1-level learners tended to use cohesion devices more frequently and more diversely than B1-level learners, although statistically significant differences were limited to specific conjunction and reference categories. To this end, writing instruction should be planned in accordance with textuality criteria from the early stages of language learning. The sooner students realize that a text, a written expression, is not just a sequence of sentences, the more effective and earlier this development will be. It is necessary to make students understand that linking sentences is not just about preventing discontinuity; cohesion elements are the parts that make a text a whole. The written narratives examined in this study are limited to B1 and C1 proficiency levels and to the analysis of reference and conjunction elements. In addition, the data were obtained from standardized end-of-level achievement examinations in which the writing tasks differed according to proficiency level. Specifically, B1 learners wrote on the job application process, whereas C1 learners wrote on time management. Although both tasks were designed to assess writing performance appropriate to their respective proficiency levels, differences in writing topics may have had a minor influence on the frequency and variety of cohesion devices used. Future studies may expand the scope of the research by examining developmental differences in cohesion and coherence across a wider range of proficiency levels using comparable writing tasks. Furthermore, the effect of learners' native language on cohesion may be investigated with homogeneous samples from the same linguistic background. Such studies may contribute to a better understanding of the role of cohesion in the development of writing skills.

References / Kaynakça

- Altunkaya, F. (1987). Cohesion in Turkish: A survey of cohesive devices in prose literature. (Doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Akbulut, B. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde kavramsal-işlevsel izleni ile hazırlanmış A1 düzeyindeki metinlerin bağdaşıklık, bağlaşıklık ve tutarlılık ilişkisi içinde incelenmesi. *Türk Ekini*, (8), 48-60.
- Anwar, M.N., & Ahmed, N. (2016). Students' difficulties in learning writing skills in a second language. *Science International (Lahore)*, 28(4), 735-739. <http://www.scint.com/pdf/636371044369572552.pdf>
- Aramak, K. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma (*Unpublished master's thesis*). Gazi University, Ankara.
- Arslan, M., & Kılıc, E. (2015). Problems in the development of writing skills in Turkish foreign language education: the case of Bosnia and Herzegovina. *Kırıkkale University Journal of Social Sciences*, 5(2), 169-182.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., & Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 2(1), 7-22.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). University of Texas Press.
- Bitzer, L. F. (1968). The Rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1 (1), pp.1-14
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Bulut, F. (2018). 'Metinlerarasılık' kavramının kuramsal çerçevesi. *Journal of Literary Criticism*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.31465/eeder.397704>
- Byrne, D. (1993). *Teaching writing skills*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Castain, K. (1976). *Developing second-language skills: theory to practice* (2nd ed.). Houghton Mifflin Company.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2020). Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi. Edam.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çetin, İ., & Karademir, S. (2023). Öğrencilerin metin dil bilim ve metinsellik ölçütlerine yönelik görüşleri üzerine bir değerlendirme. *Bilge International Journal of Social Research*, 7(2), 105-115. <https://doi.org/10.47257/busad.1390787>
- De Beaugrande, R.A., & Dressler, W. U. (2002). *Introduction to text linguistics* (Digitally reformatted ed.). Routledge. <https://parhamti.com/wp-content/uploads/2023/07/Introduction-to-Text-Linguistics.pdf#page=5.47>
- Demir, E., Günaydın, Y., & Deniz, K. (2024). Bağlama öğelerinin işlevleri. *International Journal of Language Academy*, 12(1), 172-195. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.74894>

- Deniz, K., & Daşöz, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES, 1515-1526. <https://doi.org/.10.18298/ijlet.430>
- Dolunay, S. K., & Manti, M. İ. (2018). Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık: Kahire örneği. *Journal of Mother Tongue Education*, 6(2), 386-419. <https://doi.org/10.16916/aded.403108>
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28 (2), 122-128. <https://doi.org/10.58680/ccc197716382>
- Ercan Güven, A. N., & Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutarlı metin yazma düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 22(3), 782-801. <https://doi.org/10.17556/erziefd.664761>
- Ercan Güven, A. N., & Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin değerlendirilmesi. *Selçuk University Journal of Faculty of Letters*, (43), 273-300. <https://doi.org/10.21497/sefad.756090>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: North American edition*. SAGE.
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. (8th Edition). McGraw-Hill.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. Longman.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Gürdal, N., & Çetin, M. (2015). Türkçe olimpiyatlarında deneme yarışmasına katılan Slav dillerine mensup öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık görünüşleri. *Turkish Studies*, 10(15), 485-502. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8734>
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hirik, S. (2020). Türkçede bağdaşıklık ve bağdaşıklık unsurları: Kürk Mantolu Madonna incelemesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 10(1), 221-238. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.732163>
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse exploring interaction in writing*. Continuum.
- Javadi-Safa, A. (2018). A brief overview of key issues in second language writing teaching and research. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(2), 12-25. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.2p.15>
- Kara, M., & Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık görünüşleri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(15), 47-62.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 7(13), 373-385.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. In Karatay, H. (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (411-471). Pegem Akademi.
- Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Karatay, H., & Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağlaçlar için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (7)4, 1-23. <https://doi.org/10.29228/ijlet.37407>
- Karakoç Öztürk, B., & Dağıstanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünüşlerinin incelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(1), 332-354. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.356640>
- Kılıç, V. (2007). Textual properties. *Beykent University Journal of Social Sciences*, 1(1), 264-275.

- Kırış, A. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin paragraf yazma becerileri. (Unpublished master's thesis). Ahi Evran University, Kırşehir.
- Mantı, M. İ. (2017). Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık (Kahire Örneği). (Unpublished master's thesis). Bolu Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Matsuda, P., K., & Silva, T. (2020). Writing. Schmitt, N., Rodgers, P. H. M. (Ed.). An introduction to applied linguistics içinde (279-293). Routledge. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.13742>
- Mısırlı, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık bağıntısı görünümüleri: bir durum çalışması örneği. (Unpublished master's thesis). Ankara University. Ankara.
- Movlyamova, N., & Özdemir, E. D. (2022). A1-A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisinin gelişiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanımı: Kazakistan örneği. *International Journal of Social Sciences*, 6(24), 400-421. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.24.24>
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Ayşe Kıran, Ece Korkut ve Suna Ağildere (Eds.) *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. Multilingual Yayınları.
- Özbay, M., & Memiş, M. R. (2015). Learning and writing education based on brain research. *Journal of Mother Tongue Education*, 3(2), 15-34. <https://doi.org/10.16916/aded.50549>
- Özçelik, N. (2020). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yazma becerisi edinimi. In Çeçen, S., Karacagil, Z., Tiro, A., O. (Eds.) *Current Debates on Social Sciences 5 Human Studies*. Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Öztürk, J., & Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 293-315.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Raimes, A. (2002). Ten steps in planning a writing course and training teachers of writing. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.) *Methodology in language teaching* (306-314). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications, *TESOL Quarterly*, 27(4), (657-677). <https://doi.org/10.2307/3587400>
- Smetanová, E. (2013). Writing as part of foreign language acquisition. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 3375-3380. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.389>
- Süğümlü, Ü., & Bakdemir, S. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi sürecinin değerlendirilmesi: öğretici deneyimleri ve görüşleri. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 6(1), 82-100.
- Tekin, G., & Kaya, S. (2024). Dört kare yazma yönteminin Türk soylu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutum ve kaygılarına etkisi. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, (Ö14), 616-634. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1456656>
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of Mother Tongue Education*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Türk Dil Kurumu. (2025). TDK Güncel Türkçe Sözlük [Çevrimiçi sözlük]. [https://sozluk.gov.tr/\(05.05.2025\)](https://sozluk.gov.tr/(05.05.2025)).
- Ungan, S. (2007). The development and importance of writing skills. *Journal of Social Sciences Institute (Erciyes University)*, 23(2), 461-472.
- Yılmaz, E. (2021). Metinsellik ile yazınsallık kavramı ve Hasan Ali Toptaş'ın Bir Dünyanın Akşam Resmi öyküsünün metinsellik ile yazınsallık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1371-1392.
- Yıldırım, S. (2016). B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık

- düzeyleri (Gazi Tömer örneği). [Unpublished master's thesis]. Gazi University, Ankara.
- Zamel, V. (1976). Teaching composition in the ESL classroom: what we can learn from research in the teaching of English. TESOL Quarterly, 10(1), 67-76. <https://doi.org/10.2307/3585940>
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: six case studies. TESOL Quarterly, 17, 165-187. <https://doi.org/10.2307/3586647>
- Zen, D. (2005). The process approach to ESL/EFL writing. Journal of Asia TEFL, 2(1).

09. Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları¹

Zarife KARAKOÇ² & M. Kürşad YANGİL³

APA: Karakoç, Z. & Yangil, M. K. (2026). Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 160-197. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21495711>

Öz

Bu araştırma, bir devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin Türkçe Eğitimi ABD'sinde öğrenim gören öğretmen adaylarının “Türkçe öğretmeni”, dil olarak “Türkçe” ve “Türkçe dersi” kavramlarına ilişkin zihinsel imgelerini metaforlar aracılığıyla ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde fenomenolojik desenle yürütülmüştür. Bu kapsamda veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki boyutlu veri toplama formu aracılığıyla toplanmıştır. Formun ilk bölümü cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ailenin sosyo-ekonomik durumu, lisans eğitimine başlamadan önce yaşanan yer ve eğitim görülen programı isteyerek seçme durumuna dair kişisel bilgileri içerirken ikinci bölümü metafor tespitinde kullanılacak olan “Türkçe öğretmeni ... gibidir, çünkü ...”, “Türkçe ... gibidir, çünkü ...” ve “Türkçe dersi ... gibidir, çünkü ...” biçimindeki açık uçlu ifadelerden oluşmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş, metaforlar kodlanarak benzer özelliklerine göre kategorilere ayrılmış ve demografik özellikler doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramını ağırlıklı olarak rehberlik, bilgi aktarma ve yönlendirme rolleri üzerinden algıladıklarını; dil olarak “Türkçe”yi daha çok zenginlik, değer ve yaşamla bütünleşmiş bir yapı olarak değerlendirdiklerini; “Türkçe dersi”ni ise hayatla ilişkili, temel, gelişim odaklı ve beceri kazandırmaya yönelik bir alan olarak algıladıklarını göstermiştir. Bu yönüyle araştırmanın öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin kavramsal algılarını ortaya koyarak Türkçe eğitimi süreçlerinin yapılandırılmasına katkı sağlaması ve öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik veri sunması beklenmektedir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, Türkçe dersi, Türkçe öğretmeni, metafor, fenomenoloji

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.

Etik İzni: Bu araştırma için gerekli olan etik kurul izni Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından 26.02.2026 tarihli ve 589 No.lu başvuru gereğince 2026/02 toplantı no ile 27.02.2026 tarihinde verilmiştir.

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:** 16.06.2026-**Kabul Tarihi:** 22.07.2026-**Yayın Tarihi:** 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21495711>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Arş. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education (Kütahya, Türkiye) **e-posta:** zarife.karakoc@dpu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-8241-2265> **ROR ID:** <https://ror.org/03jtrja12>

³ Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Kütahya Dumlupınar University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education (Kütahya, Türkiye), **e-posta:** mkursad.yangil@dpu.edu.tr, **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-8110-7325> **ROR ID:** <https://ror.org/03jtrja12>

Teacher Trainees’ Metaphorical Perceptions of The Concepts of ‘Turkish Teacher’, ‘Turkish’ and ‘Turkish Lesson’⁴

Abstract

This study aims to reveal the mental images of trainee teachers studying in the Department of Turkish Language Education at the Faculty of Education of a state university regarding the concepts of ‘Turkish language teacher’, ‘Turkish’ as a language, and ‘Turkish language lessons’ through the use of metaphors. The research was conducted using a phenomenological design within the framework of a qualitative research approach. In this context, data were collected using a two-dimensional data collection form developed by the researchers. The first section of the form contained personal information regarding gender, year of study, type of secondary school attended, the family’s socio-economic status, place of residence prior to commencing undergraduate studies, and whether the programme was chosen voluntarily, whilst the second section comprised open-ended statements to be used in identifying metaphors, such as “A Turkish language teacher is like ..., because ...”, “Turkish is ... like, because ...” and “A Turkish lesson is ... like, because ...” in the form of open-ended statements. The data obtained were analysed using content analysis; metaphors were coded, categorised according to their similar characteristics, and examined in light of demographic features. The findings indicate that prospective Turkish language teachers perceive the concept of a ‘Turkish language teacher’ primarily through the roles of guidance, knowledge transfer and direction; that they view the language ‘Turkish’ as a structure integrated with richness, value and life; and that they perceive the ‘Turkish language lesson’ as a field related to life, fundamental, development-oriented and aimed at imparting skills. In this regard, it is anticipated that the study will contribute to the structuring of Turkish language teaching processes by revealing the prospective teachers’ conceptual perceptions of their field, and provide data for the development of teacher training programmes.

Keywords: Turkish, Turkish lesson, Turkish teacher, metaphor, phenomenology

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.

Ethics Approval: The ethical committee approval required for this study was granted by Kütahya Dumlupınar University on 27 February 2026, under meeting number 2026/02, in response to application No. 589 dated 26 February 2026.

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 /Ithenticate, Rate: %10

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.06.2026-**Acceptance Date:** 22.07.2026-**Publication Date:** 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21652802>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Varoluş temel olarak anlama, anlamlandırma ve anlatmak temellerinin içselleştirilmesi üzerine kuruludur. Avcı toplayıcıdan bilgi işçisine evrilen süreçte insan anlama ulaşmak için ya doğrudan isimlendirmeleri ya da benzetmeleri kullanmıştır. Süreç içerisinde benzetme, alanyazında metafor ibaresiyle isimlendirilmeye başlanmıştır. Metafor kavramı farklı araştırmacılar tarafından benzer yönleri vurgulanarak tanımlanan çok katmanlı bir kavramdır. Bu tanımlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde metaforun, bir kavramın başka bir kavram aracılığıyla açıklanmasına dayanan bilişsel ve dilsel bir süreç olduğu görülmektedir. Nitekim metafor; bir kavramın başka bir kavram yardımıyla açıklanması (Marshall, 2010), bir kavramın başka bir kavram kullanılarak dolaylı biçimde ifade edilmesi (Deant-Read ve Szokolszky, 1993) ve bilinmeyen bir olgunun bilinen olgular aracılığıyla anlamlandırılması (Perry ve Cooper, 2001) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yönüyle metafor yalnızca dilsel bir ifade biçimi değil, aynı zamanda bireyin deneyimlerini başka deneyimler üzerinden kavramsallaştırmasını sağlayan bilişsel bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Morgan, 1998; Lakoff ve Johnson, 2005). Metaforun işlevsel boyutu dikkate alındığında bireyin dünyayı anlamlandırma ve bilgi üretme süreçlerinde merkezi bir rol üstlendiği görülmektedir. Metaforlar aracılığıyla birey soyut kavramları somut yaşantılarla ilişkilendirerek düşüncelerini ifade etmekte (Saban, 2005) ve nesnel gerçekliği yorumlayarak bilme sürecini desteklemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda metaforun bir olguyu başka bir olguya göre anlamayı sağlayan kavramsal bir araç olduğu (Lakoff ve Johnson, 2005) ve bilginin adlandırılması ile yeni bilgi üretimi süreçlerinde işlevsel bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2005). Dilsel açıdan ele alındığında ise metafor dilin sembolik kullanımına dayalı olarak bir kavram ya da durumun başka bir kavram veya durum aracılığıyla ifade edilmesi biçiminde tanımlanmakta (Abrams, 1999); mecaz ve zihinsel imgeleme ile ilişkili bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Al-Hasnawi, 2007). Bu yönüyle metaforlar bireylerin yaşamsal gerçekliklerini tanımlamalarına, soyut olanı somutlaştırmalarına ve anlam alanları arasında geçiş kurmalarına imkân sağlayan temel araçlar arasında yer almaktadır (Lakoff ve Johnson, 2005). Böylece benzetmeler yoluyla adlandırmalar gerçekleşmektedir.

Metafor kavramının kuramsal temelleri incelendiğinde metaforik benzetmelerin farklı biçimlerde ortaya çıktığı görülmektedir. Yaygın kabul noktasında Aristoteles'e göre metafor bir adın cinsten türe aktarılması, türden cinse aktarılması, bir türün başka bir türe aktarılması ya da analogiye dayalı olarak kurulması biçiminde gerçekleşmektedir (Ekinci, 2018). Bu yaklaşım metaforun yalnızca dilsel bir ifade biçimi olmadığını, aynı zamanda kavramlar arasında ilişki kurmaya dayanan bir düşünme biçimi olduğunu göstermektedir. Ayrıca metaforların dilsel kullanımında da yaygınlık olduğu görülmektedir. Tompkins'e (2002) göre bireyler konuşma sürecinde düzenli aralıklarla metaforlara başvurmakta ve metaforlar konuşma ile yazma süreçlerinde sık kullanılan dilsel araçlar arasında yer almaktadır. Özellikle yazma sürecinde metaforlar bireyin duyuş, düşünüş ve deneyimlerinin dilsel karşılığı olarak işlev görmek ve anlatımı zenginleştirmektedir. Bu yönüyle metafor bireyin kendi dünyasını anlamlandırmasına yardımcı olan zihinsel haritalar ve modeller olarak değerlendirilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bu haritalama ve modellemeler neticesinde metaforik algılara dayalı olarak adlandırma süreci tamamlanmaktadır.

Dil ve eğitim alanlarında metaforlar kavramların analiz edilmesinde ve bireylerin algılarının ortaya konulmasında önemli bir araştırma aracı olarak kullanılmaktadır. Metaforlar yaşamın daha anlaşılır hâle getirilmesinde, deneyimlerin aktarılmasında ve bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerinde etkili bir rol oynamaktadır (Aykaç ve Çelik, 2014). Bu bağlamda metaforların bireylerin algılarını ortaya koymada önemli bir işlev üstlendiği görülmektedir. Algı kavramı hem duyuşsal hem de

zihinsel unsurları içeren bir süreçtir (Hançerlioğlu, 1982) ve duyu organlarından elde edilen verilerin yorumlanarak anlamlı hâle getirilmesini ifade eder (Aytaş, 2013). Algılamanın bireysel özelliklere bağlı olması nedeniyle aynı uyarıcıya farklı bireylerin farklı yorumlar getirebileceği ve algının kişiden kişiye değişebileceği ifade edilmektedir (Çağlayan, Korkmaz ve Öktem, 2014). Bu nedenle algılar bireylerin olayları nasıl yorumladığını, neye inandığını ve nasıl davrandığını ortaya koyan önemli göstergeler olarak değerlendirilmektedir (Bakan ve Kefe, 2012). Ayrıca bireylerin bir duruma ilişkin algıları sahip oldukları bilgi birikimi ve yeteneklerle sınırlı olabilmektedir (Kefi, 2015). Tüm bu unsurlar algı kavramının bireysel olarak değerlendirilmesi gereken bir yapısı olduğunu göstermektedir.

Algının belirlenmesinde sıklıkla yararlanılan araçlardan biri metaforlardır. Metaforların bir algı aracı olarak değerlendirilmesi, onların bireylerin algılarını belirlemede önemli bir yöntem olarak kullanılmasına imkân sağlamaktadır (Budak ve Kula, 2017). Metafor kavramının Türkçede “mecaz”, “eğretileme” ve “benzetme” gibi kavramlarla ifade edildiği belirtilmektedir (Ekici, 2016). Bu bağlamda metafor bireylerin deneyimleri sonucunda gerçekleştirdikleri anlamlandırma ve benzetme süreçlerinin yorumlanmasıyla ortaya çıkan yargılar olarak tanımlanmaktadır (Saban, 2005; Çoklar ve Bağcı, 2009). Bir olgu ya da kavramın daha bilinen terimler aracılığıyla açıklanmasına dayanan metaforlar (Arslan ve Bayrakçı, 2006), bireyin benzeşmeyen olgular arasında ilişki kurarak farklı bir anlayış geliştirmesine olanak tanımaktadır (Saban, 2009). Bu yönüyle metaforlar bir kavramın başka bir kavrama göre açıklanmasına dayanan ve bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini şekillendiren önemli bilişsel araçlar olarak değerlendirilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2005). Bu önemli araçlar üzerine araştırmaların gerçekleştirilmesi de çeşitli alanlar ve kavramlar üzerine algının belirlenmesi noktasında değer taşımaktadır. Bu kapsamda alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan metafor araştırmalarında okuma kavramı (Erdağı Toksun, 2019; Karakuş ve Kozçetin, 2016), ekrandan okuma (Azizoğlu ve Okur, 2018), öğretmen kavramı (Aydın ve Pehlivan, 2010; Pilav ve Elkatmış, 2013; Sarıkaya, 2018), dört temel dil becerisi (Bozpolat, 2015), yazma becerisi (Tiryaki ve Demir, 2016; Baki ve Karakuş, 2017), eleştirel yazma (Topçuoğlu Ünal ve Tekin, 2013), kültür dil ilişkisi (Göçer, 2013), dilbilim (Şimşek ve Kaplan, 2022), Türk eğitim sistemi (Gözler, 2018), dijital hikâye (Eroğlu, 2020), Türkçe ders kitapları (Ceran, 2015), Türkçe öğretimi (Yıldırım, 2021) ve Türkçe (Aydın, 2011) gibi konular üzerine çalışıldığı görülmüştür.

Metaforların bireylerin kavramlara yükledikleri anlamları ve algı yapılarını ortaya koymada önemli bilişsel araçlar olması nedeniyle bu araştırmada alanyazında bütüncül olarak çalışılmamış olan Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni”, dil olarak “Türkçe” ve “Türkçe dersi” kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Türkçe öğretmeni, dil olarak Türkçe ve Türkçe dersi kavramları Türkçe eğitimi alanının öğretmen, içerik ve öğretim boyutlarını temsil eden temel bileşenler olarak kabul edilmektedir. Bu kavramların seçilme nedenleri Türkçe öğretmenlerinin dil öğretim sürecinin yönlendiricisi ve uygulayıcısı konumunda yer almaları; dil olarak Türkçenin bireylerin düşünme, iletişim kurma ve kültürel aktarım süreçlerinde merkezi bir işleve sahip olması ve Türkçe dersinin öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan temel derslerden biri olarak dil bilincinin ve kültürel farkındalığın gelişmesine katkı sağladığının düşünülmesidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretmeni”, dil olarak “Türkçe” ve “Türkçe dersi” kavramlarına ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek ve bu kavramların öğretmen adaylarının zihninde nasıl yapılandırıldığını ortaya koymaktır. Böylece öğretmen adaylarının mesleki kimlik algılarının, alan bilgisine yönelik bakış açılarının ve Türkçe öğretimine ilişkin düşünsel çerçevelerinin anlaşılması hedeflenmektedir. Metaforlar yoluyla elde edilen verilerin incelenmesi sayesinde öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği mesleğine, dil olarak Türkçeye ve Türkçe dersinin işlevine yönelik algı ve anlamlandırma

biçimleri ortaya çıkarılabilecek; bu durum hem alan eğitimi literatürüne katkı sağlayacak hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinde dikkate alınabilecek önemli bulgular sunacaktır. Dolayısıyla bu araştırma öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin kavramsal algılarını derinlemesine incelemeyi, onların Türkçe öğretimi sürecine yönelik düşünsel çerçevelerini ortaya koymayı ve Türkçe eğitimi alanında metafor temelli algı araştırmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1. Genel amaç

Araştırmanın genel amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının "Türkçe öğretmeni", "Türkçe" ve "Türkçe dersi" kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemektir.

1.1. Alt amaçlar

Araştırmanın alt amaçları, Türkçe öğretmeni adaylarının;

- Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek,
- Dil olarak Türkçe kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek,
- Türkçe dersi kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek,
- Metaforları demografik değişkenlere göre incelemek, olarak sıralanabilir.

Yöntem

2.1. Metot

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kapsamında yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalar bireylerin belirli olgulara ilişkin deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları ortaya koymayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Olgubilim araştırmalarında veri kaynaklarını, araştırmada ele alınan olguyu doğrudan deneyimleyen ve bu deneyimlere ilişkin algılarını ifade edebilen bireyler ya da gruplar oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda araştırmanın katılımcı grubuna ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcı grubunu bir devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenine uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilme ölçütleri; Türkçe öğretmenliği lisans programında kayıtlı öğrenci olmak, 18 yaşını doldurmuş olmak ve araştırmaya gönüllü katılım onayı vermek şeklinde belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya toplam 147 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama sürecinde formu eksik dolduran ya da metafor üretmeyen katılımcıların verileri kapsam dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda 137 öğretmen adayının verileri işleme alınmıştır. Katılımcı grubunun demografik özelliklerine ilişkin bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellik		n	%
Cinsiyet	Kadın	100	73
	Erkek	37	27
Sınıf	sınıf	32	23,4
	sınıf	31	22,6
	sınıf	40	29,2
	sınıf	34	24,8
Mezun Olunan Lise Türü	Açık Öğretim Lisesi	3	2,2
	Anadolu Lisesi	107	78,1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	0,7
	Fen Lisesi	2	1,5
	İmam Hatip Lisesi	13	9,5
	Meslek Lisesi	8	5,8
	Sosyal Bilimler Lisesi	3	2,2
Ailenin Aylık Geliri	0-30.000 TL	36	26,3
	30.001-60.000 TL	61	44,5
	60.001-100.000 TL	32	23,4
	100.001 TL ve üzeri	8	5,8
Üniversiteye Gelmeden Önce Yaşanan Yer	Büyükşehir	42	30,7
	Şehir	29	21,2
	İlçe	46	33,5
	Köy	20	14,6
Programı İsteyerek Seçme Durumu	Evet	67	48,9
	Hayır	13	9,5
	Kısmen	57	41,6
Toplam		137	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formu kullanılmıştır. Form kişisel bilgiler ve metafor tespiti olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgi bölümünde katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ailenin sosyo-ekonomik durumu, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yer ve eğitim görülen programı isteyerek seçme durumuna ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu veriler metaforik algıların değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla kullanılmıştır. Metaforik algı bölümünde ise üç açık uçlu madde yer almıştır. Katılımcılardan “Türkçe öğretmeni ... gibidir, çünkü ...”, “Türkçe ... gibidir, çünkü ...” ve “Türkçe dersi ... gibidir, çünkü ...” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Bu yapı metafor araştırmalarında yaygın olarak kullanılan benzetme ve gerekçe formatına dayandırılmıştır. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda 3 alan uzmanından görüş alınmış ve uzman görüşleri ile araştırmacı görüşlerinin uyuşması neticesinde veri toplama aracı nihai şekline getirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri sınıf ortamında basılı olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar sınıfta bulunarak gerekli bilgilendirmeleri yapmış ve formları dağıtmıştır. Formun ilk sayfasında araştırmaya ilişkin bilgilendirme metni ve gönüllü katılım onayı yer almıştır. Formların doldurulması ortalama 5 dakika sürmüştür. Verilere yalnızca araştırmacılar erişmiş ve analiz etmiştir. Araştırma kapsamında ses veya görüntü kaydı alınmamıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların ürettiği metaforlar belirlenmiş ve listelenmiştir. Anlamlı bir benzetme içermeyen ya da gerekçesi bulunmayan ifadeler elenmiştir. Geçerli metaforlar ortak özelliklerine göre kategorilere ayrılmış ve her kategoriye ait frekans ile yüzdelik dağılımlar hesaplanmıştır. Metafor kategorileri ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, ailenin sosyo-ekonomik durumu, üniversiteye gelmeden önce yaşanan yer ve programı isteyerek seçme durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Analiz sürecinde kodlama, ayıklama, kategori oluşturma ve tematik sınıflandırma aşamaları izlenmiştir. Geçerliliği artırmak amacıyla analiz süreci ayrıntılı biçimde raporlanmış ve katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla metaforların kategorilere yerleştirilmesinde araştırmacı ve alan uzmanı görüşleri karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulgularına yer verilmiştir.

1. "Türkçe öğretmeni" kavramına ilişkin metaforlar

Bu başlıkta "Türkçe öğretmeni" kavramına ilişkin metaforlara yönelik olarak oluşturulan kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 2 "Türkçe Öğretmeni" Kavramına İlişkin Kategori ve Kodlar

KATEGORİ	KOD	f	%
Aile	Aile, anne, anne-baba, arkadaş	12	8,8
Bilgi	Ana dil, aydınlık, aydınlık yol, ayna, dil öğretici, düşünce, güvenli liman, hayat, ışık, kitap, rehber, sözlük, tercüman	24	17,5
Geliştirici	Ağaç, çiftçi, lotus çiçeği, mimar, toprak	7	5,2
Hayat	Akarsu, bilgi kümülatifi, çilek, doğa, güzel iş, hayat, hayatı anlama, ışık, ilham, rehber, zarafet	11	8
Koruyucu	Kalkan, dil doktoru	2	1,5
Kültür	Gelenek ve dil bilgisi birleştiricisi, ses bayrağı, dilin taşıyıcısı, kızgın bir lav, baba	5	3,6
Rehber	Ana dili rehberi, anahtar, ay, ayna, çınar ağacı, dil, dil bilimci, dilin yansıması, eğitim, el feneri, gelecek, güneş, hayatı öğreten, ışık, kılavuz, kitap, Kuzey Yıldızı, lider, madenci, meşale, mum, öğretmen, öncü, pusula, rehber, saklı bir defter, sosyal, sözlük, vatan, vatani koruyan asker, yıldız, yol, yol gösterici	65	47,4
Rol model	Reklam yüzü, rol model, örnek insan, önder, idol	5	3,6
Temel	Kolon, her şeyin başı, bel kemiği, sol anahtarı, evin temeli, mimar	6	4,4

Toplam	137	100
--------	-----	-----

Tablo 2 incelendiğinde, “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin toplam 9 kategori bulunduğu görülmektedir. Bu kategoriler “aile, bilgi, geliştirici, hayat, koruyucu, kültür, rehber, rol model ve temel” şeklindedir. Rehber kategorisi (f=65; %47,4) en yüksek değere sahiptir ve öğretmenin yön gösterici, yol açıcı rolünün belirgin biçimde öne çıktığını göstermektedir. Bilgi kategorisi (f=24; %17,5) Türkçe öğretmenin bilgi kaynağı ve bilgiyi yapılandıran bir unsur olarak önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Aile kategorisi (f=12; %8,8) öğretmenin öğrenciler tarafından duyuşsal yakınlık kurulan ve güven veren bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Hayat kategorisi (f=11; %8) öğretmenin yaşamla ilişkilendirilen bütüncül bir rol üstlendiğini göstermektedir. Geliştirici kategorisi (f=7; %5,2) öğretmenin öğrenciyi geliştiren ve şekillendiren bir aktör olarak algılandığını göstermektedir. Temel kategorisi (f=6; %4,4) öğretmenin eğitimin temel unsurlarından biri olarak görüldüğünü göstermektedir. Kültür (f=5; %3,6) ve rol model (f=5; %3,6) kategorileri öğretmenin kültürel aktarım ve örnek olma rollerinin sınırlı düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Koruyucu kategorisi (f=2; %1,5) ise öğretmenin koruyucu yönünün düşük düzeyde algılandığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, en yüksek oran rehber kategorisinde toplanmış olup öğretmen algısının ağırlıklı olarak yönlendirme ve rehberlik ekseninde şekillendiği; bilgi, duyuşsal ve kültürel boyutların ise daha sınırlı düzeyde temsil edildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3 “Aile” Kategorisine İlişkin Kodlar

KOD	f	%
Aile	2	16,7
Anne	7	58,3
Anne-baba	2	16,7
Arkadaş	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 3 incelendiğinde, “Aile” kategorisi altında toplam 4 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “anne, aile, anne-baba ve arkadaş” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan anne kodu (f=7; %58,3) öğretmenin en güçlü biçimde şefkat, bakım ve koşulsuz destek sağlayan bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bunu eşit oranlarla (f=2; %16,7) takip eden aile ve anne-baba kodları ise öğretmenin hem aidiyet oluşturan bir yapı hem de koruyucu ve yönlendirici bir otorite olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. En düşük frekansa sahip olan arkadaş kodu ise (f=1; %8,3) öğretmenin daha sınırlı düzeyde samimi ve eş düzey ilişki kurulan bir birey olarak algılandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde anne kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe öğretmenin duyuşsal yönünün baskın biçimde ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö1: Bize ait bildiğimiz her şeyi annemiz bilir, öğretmenimiz de Türkçeye ait her şeyi bilir.

Ö43: Kendimizi doğru ifade edebilmeyi öğretir.

Tablo 4 “Bilgi” Kategorisine İlişkin Kodlar

KOD	f	%
Ana dil	1	4,2
Aydınlık	1	4,2

Teacher Trainees' Metaphorical Perceptions of The Concepts of "Turkish Teacher", "Turkish" and "Turkish Lesson" / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

Aydınlık yol	1	4,2
Ayna	1	4,2
Dil öğretici	1	4,2
Düşünce	1	4,2
Güvenli liman	1	4,2
Hayat	1	4,2
Işık	2	8,3
Kitap	4	16,6
Rehber	2	8,3
Sözlük	7	29
Tercüman	1	4,2
Toplam	24	100

Tablo 4 incelendiğinde, "Bilgi" kategorisi altında toplam 13 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "sözlük, kitap, ışık, rehber, ana dil, aydınlık, aydınlık yol, ayna, dil öğretici, düşünce, güvenli liman, hayat ve tercüman" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan sözlük kodu (f=7; %29) öğretmenin bilgiye doğrudan erişim sağlayan temel bir kaynak olarak algılandığını göstermektedir. Bunu kitap kodu (f=4; %16,6) takip etmekte olup bu durum öğretmenin sistemli ve düzenli bilgi sunan bir yapı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Işık ve rehber kodları (f=2; %8,3) öğretmenin bilgiyi aydınlatan ve yönlendiren bir unsur olduğunu göstermektedir. Ana dil, aydınlık, aydınlık yol, ayna, dil öğretici, düşünce, güvenli liman, hayat ve tercüman kodlarının her biri (f=1; %4,2) daha düşük düzeyde temsil edilmekte olup öğretmenin bilgi aktarma, anlamlandırma ve yönlendirme işlevlerinin farklı boyutlarını yansıtmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde sözlük ve kitap kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe öğretmenin bilgi kaynağı olma yönünün belirgin biçimde ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö25: *Çoğu şeyin anlamını bilir.*

Ö72: *Anlamı bilinmeyen kelimeler ondadır.*

Tablo 5 "Geliştirici" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ağaç	3	42,8
Çiftçi	1	14,3
Lotus çiçeği	1	14,3
Mimar	1	14,3
Toprak	1	14,3
Toplam	7	100

Tablo 5 incelendiğinde, "Geliştirici" kategorisi altında toplam 5 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "ağaç, çiftçi, lotus çiçeği, mimar ve toprak" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan ağaç kodu (f=3; %42,8) öğretmenin büyüten, geliştiren ve zamanla olgunlaşmayı sağlayan bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bunu eşit oranlarla (f=1; %14,3) takip eden çiftçi, lotus çiçeği, mimar ve

toprak kodları ise öğretmenin emek vererek şekillendiren, uygun ortam sağlayan ve bireyin gelişimine katkı sunan bir aktör olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde ağaç kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe öğretmenin öğreticiyi geliştiren ve yetiştiren yönünün ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö3: *Bizi dallandırıp yeşerten ondan aldığımız destektir.*

Ö129: *Öğrencilerin hayatına dokunur ve çıktıkları meyve gibidir.*

Tablo 6 “Hayat” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Akarsu	1	9,1
Bilgi kümülatifi	1	9,1
Çilek	1	9,1
Doğa	1	9,1
Güzel iş	1	9,1
Hayat	1	9,1
Hayatı anlama	1	9,1
Işık	1	9,1
İlham	1	9,1
Rehber	1	9,1
Zarafet	1	9,1
Toplam	11	100

Tablo 6 incelendiğinde, “Hayat” kategorisi altında toplam 11 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “akarsu, bilgi kümülatifi, çilek, doğa, güzel iş, hayat, hayatı anlama, ışık, ilham, rehber ve zarafet” şeklindedir. Tabloda yer alan tüm kodların eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=1; %9,1). Bu durum katılımcıların Türkçe öğretmeniyle yaşamla ilişkilendirirken belirli bir metafor etrafında yoğunlaşmadığını, aksine farklı ve çok boyutlu algılar geliştirdiğini göstermektedir. Akarsu, doğa ve çilek gibi kodlar öğretmenin doğal, akışkan ve yaşama içkin yönünü; hayat, hayatı anlama ve bilgi kümülatifi gibi kodlar öğretmenin yaşamı anlamlandırma sürecindeki rolünü; ışık, ilham ve rehber kodları ise öğretmenin yol gösterici ve yönlendirici yönünü yansıtmaktadır. Zarafet ve güzel iş gibi kodlar ise öğretmenin estetik ve değer kazandırıcı boyutuna işaret etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe öğretmenin yaşamın farklı boyutlarıyla ilişkilendirilen bütüncül bir figür olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö63: *Dilin ve hayatın zarıflığını gösterir.*

Ö123: *Işıyla aydınlatması gereken birçok öğrenci yetiştirir.*

Tablo 7 “Koruyucu” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Kalkan	1	50

Dil doktoru	1	50
Toplam	2	100

Tablo 7 incelendiğinde, “Koruyucu” kategorisi altında toplam 2 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “kalkan ve dil doktoru” şeklindedir. Tabloda yer alan her iki kodun eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=1; %50). Bu durum katılımcıların Türkçe öğretmenini koruyucu bir figür olarak algılayarak belirli bir metafor etrafında yoğunlaşmadığını göstermektedir. Kalkan kodu öğretmenin öğrenciyi dış etkilerden koruyan ve güven sağlayan bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koyarken dil doktoru kodu öğretmenin dildeki hataları düzelten, iyileştirici ve koruyucu bir rol üstlendiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe öğretmenin koruyucu yönünün sınırlı ancak anlamlı bir biçimde algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö14: *Dili yozlaşmaktan ve yanlış kullanımdan korumalıdır.*

Ö62: *Dilin iyileşmesi için uğraşır.*

Tablo 8 “Kültür” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Gelenek ve dil bilgisi birleştiricisi	1	20
Ses bayrağı	1	20
Dilin taşıyıcısı	1	20
Kızgın bir lav	1	20
Baba	1	20
Toplam	5	100

Tablo 8 incelendiğinde “Kültür” kategorisi altında toplam 5 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “gelenek ve dil bilgisi birleştiricisi, ses bayrağı, dilin taşıyıcısı, kızgın bir lav ve baba” şeklindedir. Tabloda yer alan tüm kodların eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=1; %20). Bu durum katılımcıların Türkçe öğretmenini kültürel bir unsur olarak algılayarak belirli bir metafor etrafında yoğunlaşmadığını göstermektedir. Gelenek ve dil bilgisi birleştiricisi ve dilin taşıyıcısı kodları öğretmenin kültürel değerleri aktaran ve sürdüren bir rol üstlendiğini ortaya koyarken, ses bayrağı kodu dilin kimlik ve aidiyet unsuru olarak temsil edildiğini göstermektedir. Kızgın bir lav kodu kültürün güçlü ve dönüştürücü yönüne işaret ederken, baba kodu ise öğretmenin koruyucu ve yönlendirici yönünü kültürel bağlamda yansıtmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe öğretmenin kültürel aktarım sürecindeki rolünün farklı yönleriyle algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö13: *Türkçe eğitimi ashnda geçmişe dayalıdır.*

Ö124: *Sadece Türkçeyi bilmesi yetmez, bir kültürü tam olarak bilmelidir.*

Tablo 9 “Rehber” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ana dili rehberi	1	1,5

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

Anahtar	1	1,5
Ay	1	1,5
Ayna	2	3,1
Çınar ağacı	1	1,5
Dil	1	1,5
Dil bilimci	1	1,5
Dilin yansıması	1	1,5
Eğitim	1	1,5
El feneri	1	1,5
Gelecek	1	1,5
Güneş	1	1,5
Hayatı öğreten	1	1,5
Işık	6	9,5
Kılavuz	2	3,1
Kitap	2	3,1
Kuzey Yıldızı	1	1,5
Lider	2	3,1
Madenci	1	1,5
Meşale	1	1,5
Mum	1	1,5
Öğretmen	1	1,5
Öncü	1	1,5
Pusula	5	7,8
Rehber	16	25
Saklı bir defter	1	1,5
Sosyal	1	1,5
Sözlük	1	1,5
Vatan	1	1,5
Vatanı koruyan asker	1	1,5
Yıldız	1	1,5
Yol	1	1,5
Yol gösterici	5	7,8
Toplam	65	100

Tablo 9 incelendiğinde, “Rehber” kategorisi altında toplam 33 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “rehber, ışık, pusula, yol gösterici, ayna, kılavuz, kitap, lider, ana dili rehberi, anahtar, ay, çınar ağacı, dil, dil bilimci, dilin yansıması, eğitim, el feneri, gelecek, güneş, hayatı öğreten, Kuzey Yıldızı, madenci, meşale, mum, öğretmen, öncü, saklı bir defter, sosyal, sözlük, vatan, vatanı koruyan asker, yıldız ve yol” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan rehber kodu (f=16; %25) öğretmenin doğrudan yön gösteren ve süreci yöneten temel bir figür olarak algılandığını göstermektedir. Bunu ışık (f=6; %9,5) kodu takip

etmekte olup bu durum öğretmenin aydınlatıcı ve yol açıcı yönünü ortaya koymaktadır. Pusula (f=5; %7,8) ve yol gösterici (f=5; %7,8) kodları öğretmenin doğru yönü belirleyen ve öğrenciyi hedefe ulaştıran bir unsur olarak görüldüğünü göstermektedir. f=2; %3,1 ile ayna, kılavuz, kitap ve lider kodları ise öğretmenin hem bilgi sunan hem de yönlendiren bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Diğer kodların her biri (f=1; %1,5) daha düşük düzeyde temsil edilmekte olup öğretmenin rehberlik rolünün farklı ve tamamlayıcı yönlerini yansıtmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde rehber kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe öğretmenin yöneltirme ve yol gösterme işlevinin baskın biçimde ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö58: Öğrenciyi yönlendirir, dili kullanarak algılamasını kolaylaştırıp yön verir.

Ö103: Yarınlara aydınlık getirecek gençler verir.

Tablo 10 "Rol model" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Reklam yüzü	1	20
Rol model	1	20
Örnek insan	1	20
Önder	1	20
İdol	1	20
Toplam	5	100

Tablo 10 incelendiğinde, "Rol model" kategorisi altında toplam 5 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "reklam yüzü, rol model, örnek insan, önder ve idol" şeklindedir. Tabloda yer alan tüm kodların eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=1; %20). Bu durum katılımcıların Türkçe öğretmenin rol model olarak algılarken belirli bir metafor etrafında yoğunlaşmadığını göstermektedir. Rol model, örnek insan ve önder kodları öğretmenin doğrudan örnek alınan ve yönlendirici bir figür olarak görüldüğünü ortaya koyarken, idol ve reklam yüzü kodları öğretmenin dikkat çeken ve etkileyici bir kişilik olarak algılandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe öğretmenin örnek alınan bir figür olarak farklı boyutlarıyla algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö2: Öğrencinin eğitim hayatında hatırlayıcı en temel dersin öğretmenidir.

Ö38: Dil güzel kullandığı için öğrenciler tarafından model alınır.

Tablo 11 "Temel" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Kolon	1	16,6
Her şeyin başı	1	16,6
Bel kemiği	1	16,6
Sol anahtarı	1	16,6
Evin temeli	1	16,6
Mimar	1	16,6

Toplam	6	100
--------	---	-----

Tablo 11 incelendiğinde, “Temel” kategorisi altında toplam 6 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “kolon, her şeyin başı, bel kemiği, sol anahtarı, evin temeli ve mimar” şeklindedir. Tabloda yer alan tüm kodların eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=1; %16,6). Bu durum katılımcıların Türkçe öğretmenini temel bir unsur olarak algılayarak belirli bir metafor etrafında yoğunlaşmadığını göstermektedir. Kolon, evin temeli ve bel kemiği kodları öğretmenin yapı kurucu ve vazgeçilmez bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koyarken, her şeyin başı ve “sol anahtarı kodları öğretmenin başlangıç noktası ve sistemin işleyişini sağlayan temel bir unsur olduğunu göstermektedir. Mimar kodu ise öğretmenin bu yapıyı planlayan ve şekillendiren bir aktör olarak algılandığını ifade etmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe öğretmenin eğitimin temelini oluşturan vazgeçilmez bir unsur olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö12: Diğer derslerin anlaşılmasını sağlayan yani binayı ayakta tutan bir dersi öğreten kişidir.

Ö108: Dili temelden inşa eder.

2. “Türkçe” kavramına ilişkin metaforlar

Bu başlıkta dil olarak “Türkçe” kavramına ilişkin metaforlara yönelik olarak oluşturulan kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 12 “Türkçe” kavramına ilişkin kategori ve kodlar

KATEGORİ	KOD	f	%
Değer	Ağaç, anne, aşk, bayrak, birliktelik, çikolata, en asil dil, ev, köprü, melodi, merhem, öz benlik, vatan, yıldız	18	13,1
Doğa	Ağaç, akarsu, bağ, deniz, sis, su	9	6,6
Hayat	Ağaç, baba, dil, hayat ağacı, nefes, su, temel, vazo, yaşam	16	11,7
İletişim	İletişim aracı, köprü, müzik, sosyal hayat, yapı taşı	6	4,4
Kimlik	Asil, ayna, benlik, ip, kimlik, ses bayrağı, su, şans, vatan	12	8,8
Kültür	Ayna, ev, hazine, hürriyet, köprü, kültür, toplum, vatan, yaşama biçimi	14	10,2
Rehber	Ansiklopedi, güneş, ışık, kılavuz, köprü, labirent, yön	14	10,2
Temel	Aile, anne, başlangıç, bel kemiği, binanın temeli, dil, ev, kolay, millet, transkripsiyon, vatan, yaşam	12	8,8
Zenginlik	Akarsu, çorba, damar, derya deniz, evren, gökkuşağı, hazine, kitap, kültür, kütüphane, matematik, maden, meyve tabağı, nar, okyanus, özlülük, pamuk ipliği, renk paleti, su, şarkı, yemek	36	26,2
Toplam		137	100

Tablo 12 incelendiğinde “Türkçe” kavramına ilişkin toplam 9 kategori bulunduğu görülmektedir. Bu kategoriler “değer, doğa, hayat, iletişim, kimlik, kültür, rehber, temel ve zenginlik” şeklindedir. Zenginlik kategorisi (f=36; %26,2) en yüksek değere sahiptir ve Türkçenin çok yönlü, kapsamlı ve derin bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Değer kategorisi (f=18; %13,1) Türkçenin duyuşsal ve toplumsal anlamlar yüklenen bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Hayat kategorisi (f=16; %11,7) Türkçenin yaşama iç içe ve yaşamı anlamlandıran bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Kültür (f=14; %10,2) ve rehber (f=14; %10,2) kategorileri Türkçenin hem kültürel aktarım aracı hem de

yön gösterici bir unsur olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Kimlik (f=12; %8,8) ve temel (f=12; %8,8) kategorileri Türkçenin bireysel ve toplumsal kimliğin oluşumunda ve öğrenme süreçlerinde temel bir yapı olarak görüldüğünü göstermektedir. Doğa kategorisi (f=9; %6,6) Türkçenin doğal ve akışkan bir yapı olarak algılandığını ortaya koyarken, iletişim kategorisi (f=6; %4,4) Türkçenin iletişim kurma işleviyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde en yüksek oran zenginlik kategorisinde toplanmış olup Türkçe kavramının çok boyutlu ve kapsamlı bir yapı olarak algılandığı; diğer kategorilerin ise bu yapıyı tamamlayan farklı işlev ve anlam alanlarını yansıttığı anlaşılmaktadır.

Tablo 13 "Değer" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ağaç	1	5,6
Anne	2	11
Aşk	1	5,6
Bayrak	1	5,6
Birliktelik	1	5,6
Çikolata	1	5,6
En asil dil	1	5,6
Ev	1	5,6
Köprü	1	5,6
Melodi	1	5,6
Merhem	1	5,6
Öz benlik	1	5,6
Vatan	4	21,8
Yıldız	1	5,6
Toplam	18	100

Tablo 13 incelendiğinde, "Değer" kategorisi altında toplam 14 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "ağaç, anne, aşk, bayrak, birliktelik, çikolata, en asil dil, ev, köprü, melodi, merhem, öz benlik, vatan ve yıldız" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan vatan kodu (f=4; %21,8) Türkçenin toplumsal aidiyet ve milli değerlerle güçlü biçimde ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bunu anne kodu (f=2; %11) takip etmekte olup bu durum Türkçenin duyuşsal ve koruyucu bir değer olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde (f=1; %5,6) temsil edilmekte olup Türkçenin sevgi, birliktelik, estetik ve bireysel kimlik gibi farklı değer alanlarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde vatan ve anne kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe kavramının hem toplumsal hem de duyuşsal değerlerle güçlü bir biçimde ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Ö3: İlk öğreticimiz annedir, Türkçe de ilk öğreticimizdir.

Ö65: Milli kimliğimizi oluşturan ve bizi biz yapandır.

Tablo 14 "Doğa" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
-----	---	---

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

Ağaç	2	22,2
Akarsu	1	11,1
Bağ	1	11,1
Deniz	1	11,1
Sis	1	11,1
Su	3	33,4
Toplam	9	100

Tablo 14 incelendiğinde “Doğa” kategorisi altında toplam 6 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ağaç, akarsu, bağ, deniz, sis ve su” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan su kodu (f=3; %33,4) Türkçenin akışkan, yaşam verici ve süreklilik gösteren bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Bunu ağaç kodu (f=2; %22,2) takip etmekte olup bu durum Türkçenin köklü, gelişen ve büyüyen bir yapı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Akarsu, bağ, deniz ve sis kodlarının her biri daha düşük düzeyde (f=1; %11,1) temsil edilmekte olup Türkçenin doğal, dinamik ve farklı yönleriyle doğayla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların daha çok su ve ağaç kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin doğal, canlı ve gelişen bir yapı olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö18: Kökleri çok kuvvetlidir.

Ö129: Duru ve güzel bir dildir.

Tablo 15 “Hayat” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ağaç	1	6,3
Baba	1	6,3
Dil	1	6,3
Hayat ağacı	1	6,3
Nefes	3	18,6
Su	3	18,6
Temel	1	6,3
Vazo	1	6,3
Yaşam	4	25
Toplam	16	100

Tablo 15 incelendiğinde “Hayat” kategorisi altında toplam 9 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ağaç, baba, dil, hayat ağacı, nefes, su, temel, vazo ve yaşam” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan yaşam kodu (f=4; %25) Türkçenin doğrudan yaşamın kendisiyle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bunu nefes ve su (f=3; %18,6) kodları takip etmekte olup bu durum Türkçenin yaşamsal bir ihtiyaç, vazgeçilmez ve süreklilik sağlayan bir unsur olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde (f=1; %6,3) temsil edilmekte olup Türkçenin yaşamın farklı yönleriyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde yaşam, nefes ve su kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin yaşamın temel ve vazgeçilmez bir parçası olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö46: *Biz var olduğumuz sürece bizimle yaşar.*

Ö78: *O olmadan hayatta kalamayız.*

Tablo 16 "İletişim" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
İletişim aracı	2	33,2
Köprü	1	16,7
Müzik	1	16,7
Sosyal hayat	1	16,7
Yapı taşı	1	16,7
Toplam	6	100

Tablo 16 incelendiğinde, "İletişim" kategorisi altında toplam 5 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "iletişim aracı, köprü, müzik, sosyal hayat ve yapı taşı" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan iletişim aracı kodu (f=2; %33,2) Türkçenin temel işlevinin iletişim kurma olduğu yönündeki algının ön plana çıktığını göstermektedir. Bunu eşit oranlarla (f=1; %16,7) takip eden köprü, müzik, sosyal hayat ve yapı taşı kodları ise Türkçenin bireyler arasında bağ kuran, sosyal etkileşimi sağlayan ve iletişim sürecinin temel unsurlarından biri olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde iletişim aracı kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin iletişim kurma işlevinin belirgin biçimde ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö27: *Dile ne kadar sahip çıkarsak o kadar iletişim iyi olur.*

Ö85: *Geçmişimiz ile geleceğimiz arasında bağlantı kurar.*

Tablo 17 "Kimlik" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Asil	1	8,3
Ayna	1	8,3
Benlik	1	8,3
İp	1	8,3
Kimlik	3	25
Ses bayrağı	1	8,3
Su	2	16,7
Şans	1	8,3
Vatan	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 17 incelendiğinde "Kimlik" kategorisi altında toplam 9 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "asil, ayna, benlik, ip, kimlik, ses bayrağı, su, şans ve vatan" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan "kimlik" kodu (f=3; %25) Türkçenin doğrudan bireysel ve toplumsal kimliğin temel bir unsuru olarak algılandığını göstermektedir. Bunu su kodu (f=2; %16,7) takip etmekte olup bu durum Türkçenin kimliğin sürekliliğini sağlayan ve yaşamsal bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Diğer

kodların her biri daha düşük düzeyde ($f=1$; %8,3) temsil edilmekte olup Türkçenin bireyin kendini tanıması, ifade etmesi ve toplumsal aidiyet geliştirmesiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde kimlik kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin bireysel ve toplumsal kimliğin oluşumunda merkezi bir rol oynayan bir unsur olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö55: *Sürekli kendine bir şeyler katarak ilerler.*

Ö126: *Kişinin özünü ve değerlerini oluşturur.*

Tablo 18 “Kültür” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ayna	1	7,1
Ev	1	7,1
Hazine	1	7,1
Hürriyet	1	7,1
Köprü	2	14,4
Kültür	4	28,6
Toplum	2	14,4
Vatan	1	7,1
Yaşama biçimi	1	7,1
Toplam	14	100

Tablo 18 incelendiğinde “Kültür” kategorisi altında toplam 9 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ayna, ev, hazine, hürriyet, köprü, kültür, toplum, vatan ve yaşama biçimi” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan kültür kodu ($f=4$; %28,6) Türkçenin doğrudan kültürün kendisiyle özdeşleştirildiğini göstermektedir. Bunu köprü ve toplum kodları ($f=2$; %14,4) takip etmekte olup bu durum Türkçenin bireyler arasında bağ kuran ve toplumsal yapıyı oluşturan bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde ($f=1$; %7,1) temsil edilmekte olup Türkçenin kültürel değerleri yansıtan, koruyan ve aktaran bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde kültür kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin kültürel kimliğin temel taşıyıcısı olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö10: *Çok eski zamanlara dayanır.*

Ö109: *Toplumun özelliklerini yansıtır.*

Tablo 19 “Rehber” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ansiklopedi	1	7,1
Güneş	6	43
Işık	1	7,1
Kılavuz	3	21,5

Köprü	1	7,1
Labirent	1	7,1
Yön	1	7,1
Toplam	14	100

Tablo 19 incelendiğinde “Rehber” kategorisi altında toplam 7 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ansiklopedi, güneş, ışık, kılavuz, köprü, labirent ve yön” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan güneş kodu (f=6; %43) Türkçenin aydınlatıcı ve yol gösterici bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Bunu kılavuz kodu (f=3; %21,5) takip etmekte olup bu durum Türkçenin yönlendiren ve doğru yolu bulmaya yardımcı olan bir yapı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde (f=1; %7,1) temsil edilmekte olup Türkçenin rehberlik işlevinin farklı yönlerini yansıtmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde güneş ve kılavuz kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin yön gösterici ve aydınlatıcı bir unsur olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö32: *Yol gösterir.*

Ö136: *Hem geçmişini hem geleceği aydınlatır.*

Tablo 20 “Temel” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Aile	1	8,3
Anne	1	8,3
Başlangıç	1	8,3
Bel kemiği	1	8,3
Binanın temeli	1	8,3
Dil	1	8,3
Ev	1	8,3
Kolay	1	8,3
Millet	1	8,3
Transkripsiyon	1	8,3
Vatan	1	8,3
Yaşam	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 20 incelendiğinde “Temel” kategorisi altında toplam 12 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “aile, anne, başlangıç, bel kemiği, binanın temeli, dil, ev, kolay, millet, transkripsiyon, vatan ve yaşam” şeklindedir. Tabloda yer alan tüm kodların eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir (f=1; %8,3). Bu durum katılımcıların Türkçeyi temel bir unsur olarak algılayarak belirli bir metafor etrafında yoğunlaşmadığını göstermektedir. Bu kodlar Türkçenin hem bireysel hem toplumsal yaşamın başlangıç noktası, yapı taşı ve vazgeçilmez bir unsuru olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçenin yaşamın, toplumun ve öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan bir yapı olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö107: *Dil iletişimin temelidir.*

Ö122: *Dil insanı insan yapan en önemli yapıdır.*

Tablo 21 “Zenginlik” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Akarsu	1	2,8
Çorba	1	2,8
Damar	1	2,8
Derya deniz	6	16,7
Evren	1	2,8
Gökkuşağı	1	2,8
Hazine	7	19
Kitap	1	2,8
Kültür	1	2,8
Kütüphane	1	2,8
Matematik	1	2,8
Maden	1	2,8
Meyve tabağı	1	2,8
Nar	1	2,8
Okyanus	3	8,3
Özlülük	1	2,8
Pamuk ipliği	1	2,8
Renk paleti	1	2,8
Su	1	2,8
Şarkı	1	2,8
Yemek	1	2,8
Zengin dil	2	5,6
Toplam	36	100

Tablo 21 incelendiğinde, “Zenginlik” kategorisi altında toplam 22 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “akarsu, çorba, damar, derya deniz, evren, gökkuşağı, hazine, kitap, kültür, kütüphane, matematik, maden, meyve tabağı, nar, okyanus, özlülük, pamuk ipliği, renk paleti, su, şarkı, yemek ve zengin dil” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan hazine kodu (f=7; %19) Türkçenin değerli, birikimli ve keşfedilmeye açık bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Bunu derya deniz kodu (f=6; %16,7) takip etmekte olup bu durum Türkçenin geniş, derin ve sınırsız bir yapıya sahip olduğu yönündeki algıyı ortaya koymaktadır. Okyanus (f=3; %8,3) ve zengin dil (f=2; %5,6) kodları da Türkçenin kapsamlı ve çok katmanlı yapısını destekleyen metaforlar olarak öne çıkmaktadır. Diğer kodların her biri ile daha düşük düzeyde (f=1; %2,8) temsil edilmekte olup Türkçenin farklı yönlerden zengin, çeşitli ve çok boyutlu bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde hazine ve derya deniz kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçenin çok yönlü, derin ve zengin bir dil olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö28: İçine indikçe ne kadar derin ve anlamlı olduğunu fark ediyoruz.

Ö111: Çok zengin bir dilimiz var.

3. "Türkçe dersi" kavramına ilişkin metaforlar

Bu başlıkta "Türkçe dersi" kavramına ilişkin metaforlara yönelik olarak oluşturulan kategori ve kodlara yer verilmiştir.

Tablo 22 "Türkçe dersi" kavramına ilişkin kategori ve kodlar

KATEGORİ	KOD	f	%
Beceri	Ana dili öğretimi, anahtar, araç, beceri gelişimi, ev, iletişim, insan, kitap, matruşka, müzik aleti	14	10,2
Eğlence	Eğlence, hayat, huzur, ilginç, kahvaltı, kitap, oyun, şarkı, tiyatro	10	7,3
Gelişim	Atletizm, bahçıvan, çiçek, çocukluk, kitap, kişiliği anlamlandırmak, orman, örümcek, silah, şiir, ufuk, yağmur, yol, öğretim	16	11,7
Hayat	Hayat, sihir, su	26	19
İletişim	Ağaç, akarsu kaynağı, ayna, iletişim, kendini ifade, köprü, özgürlük	8	5,8
Kültür	Ayna, bayrak, benlik koruyucu, gelecek, gelenek/görenek, harita, hazine, karakter, kaynak, kültür, millet	16	11,7
Rehber	Araç, güneş, harita, kılavuz, liman, otoyol, pusula, rehber, ışık, yol	14	10,2
Temel	Ana ders, anahtar, anne, başlangıç, bilgi kaynağı, bina, bütün, ceviz içi, dili öğrenme yeri, ışık, kilit taşı, lider, olmazsa olmaz, önem, su, temel, yapboz, yazı, yemek	21	15,3
Zenginlik	Ağaç, altın, aşure, belgesel, deniz, evren, hazine, kütüphane	12	8,8
Toplam		137	100

Tablo 22 incelendiğinde, "Türkçe dersi" kavramına ilişkin toplam 9 kategori bulunduğu görülmektedir. Bu kategoriler "beceri, eğlence, gelişim, hayat, iletişim, kültür, rehber, temel ve zenginlik" şeklindedir. Hayat kategorisi (f=26; %19) en yüksek değere sahiptir ve Türkçe dersinin yaşamla doğrudan ilişkili, yaşamı anlamlandıran bir alan olarak algılandığını göstermektedir. Bunu temel kategorisi (f=21; %15,3) takip etmekte olup bu durum Türkçe dersinin öğrenme sürecinin merkezinde yer alan ve diğer alanların temelini oluşturan bir ders olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Gelişim ve kültür kategorileri f=16; %11,7 ile Türkçe dersinin bireysel gelişimi destekleyen ve kültürel aktarımı sağlayan bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Beceri ve rehber kategorileri ise f=14; %10,2 ile Türkçe dersinin hem dil becerilerini geliştiren hem de yönlendirici bir rol üstlenen bir ders olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Zenginlik kategorisi (f=12; %8,8) Türkçe dersinin içerik açısından çeşitli ve kapsamlı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Eğlence kategorisi (f=10; %7,3) dersin ilgi çekici ve keyif veren yönünü yansıtırken iletişim kategorisi (f=8; %5,8) Türkçe dersinin iletişim kurma becerisiyle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde en yüksek oran hayat kategorisinde toplanmış olup Türkçe dersinin yaşamla iç içe bir alan olarak algılandığı; temel, gelişim ve kültür gibi kategorilerle de güçlü biçimde ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 23 "Beceri" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ana dili öğretimi	1	7,1

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

Anahtar	3	21,6
Araç	1	7,1
Beceri gelişimi	3	21,6
Ev	1	7,1
İletişim	1	7,1
İnsan	1	7,1
Kitap	1	7,1
Matruşka	1	7,1
Müzik aleti	1	7,1
Toplam	14	100

Tablo 23 incelendiğinde, “Beceri” kategorisi altında toplam 10 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ana dili öğretimi, anahtar, araç, beceri gelişimi, ev, iletişim, insan, kitap, matruşka ve müzik aleti” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan anahtar ve beceri gelişimi kodları (f=3; %21,6) Türkçe dersinin bireyin gelişimini destekleyen, öğrenme sürecine katkı sağlayan ve farklı becerilerin kazanılmasına yardımcı olan bir alan olarak algılandığını göstermektedir. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde temsil edilmekte (f=1; %7,1) olup Türkçe dersinin iletişim kurma, kendini geliştirme, bireysel gelişimi destekleme ve günlük yaşam becerileriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Özellikle ana dili öğretimi, iletişim ve kitap kodları Türkçe dersinin dil becerilerini geliştirme işlevine vurgu yaparken; araç, anahtar ve matruşka gibi kodlar dersin çok yönlü ve işlevsel yapısına dikkat çekmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategoride yer alan metaforların Türkçe dersini beceri kazandıran, geliştiren ve bireyin yaşamına doğrudan katkı sunan uygulamalı bir öğrenme alanı olarak ele aldığı anlaşılmaktadır.

Ö54: Öğrencilerin 4 temel dil becerisini geliştirmenin kapılarını açar.

Ö77: Asıl amacı temel dil becerilerini kazandırmaktır.

Tablo 24 “Eğlence” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Eğlence	1	10
Hayat	1	10
Huzur	1	10
İlginç	1	10
Kahvaltı	1	10
Kitap	1	20
Oyun	2	10
Şarkı	1	10
Tiyatro	1	10
Toplam	10	100

Tablo 24 incelendiğinde, “Eğlence” kategorisi altında toplam 9 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “eğlence, hayat, huzur, ilginç, kahvaltı, kitap, oyun, şarkı ve tiyatro” şeklindedir. En yüksek frekansa

sahip olan kitap kodu (f=2; %20) Türkçe dersinin keyifli ve ilgi çekici bir öğrenme süreci olarak algılandığını göstermektedir. Diğer kodların her biri f=1; %10 ile eşit düzeyde temsil edilmekte olup Türkçe dersinin farklı yönleriyle eğlenceli, rahatlatıcı ve ilgi uyandıran bir ders olarak değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe dersinin eğlence, ilgi ve haz boyutlarıyla ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Ö2: *Hem onunla uğraşırken zorlanmaz hem de çalışırken zevk alır.*

Ö40: *Zor gelse de keyiflidir.*

Tablo 25 "Gelişim" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Atletizm	1	6,25
Bahçıvan	1	6,25
Çiçek	1	6,25
Çocukluk	1	6,25
Kitap	1	6,25
Kişiliği anlamlandırmak	1	6,25
Orman	1	6,25
Örümcek	1	6,25
Silah	1	6,25
Şiir	1	6,25
Ufuk	1	6,25
Yağmur	1	12,5
Yol	2	12,5
Öğretim	2	6,25
Toplam	16	100

Tablo 25 incelendiğinde, "Gelişim" kategorisi altında toplam 14 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "atletizm, bahçıvan, çiçek, çocukluk, kitap, kişiliği anlamlandırmak, orman, örümcek, silah, şiir, ufuk, yağmur, yol ve öğretim" şeklindedir. En yüksek frekansa (f=2; %12,5) sahip olan yağmur, yol ve öğretim kodları Türkçe dersinin gelişimi destekleyen, yön veren ve öğretim süreciyle ilişkilendirilen bir alan olarak algılandığını göstermektedir. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde (f=1; %6,25) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin bireysel gelişim, öğrenme süreci ve farklı yaşantılarla ilişkilendirildiğini göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların gelişim ve ilerleme kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe dersinin bireyin gelişimini destekleyen bir öğrenme alanı olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö58: *Kişilik oluşumunda ve algı geliştirmede kelime hazinesi ve bilgisi gerekir.*

Ö120: *Türkçe dersi öğrencilere sadece dil öğretmez, iletişim becerilerini çok yönlü geliştirerek onları hayata hazırlar.*

Tablo 26 "Hayat" kategorisine ilişkin kodlar

Adres RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi e-posta: editor@rumelide.com tel: +90 505 7958124 www.rumelide.com	Address RumeliDE Journal of Language and Literature Studies e-mail: editor@rumelide.com phone: +90 505 7958124 www.rumelide.com
---	---

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

KOD	f	%
Hayat	24	92,4
Sihir	1	3,8
Su	1	3,8
Toplam	26	100

Tablo 26 incelendiğinde, “Hayat” kategorisi altında toplam 3 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “hayat, sihir ve su” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan hayat kodu (f=24; %92,4) Türkçe dersinin doğrudan yaşamın kendisiyle özdeşleştirildiğini ve katılımcıların büyük çoğunluğunun bu kavram etrafında yoğunlaştığını göstermektedir. Sihir ve su kodları ise oldukça düşük düzeyde (f=1; %3,8) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin etkileyici ve yaşamsal yönlerine işaret eden tamamlayıcı metaforlar olarak değerlendirilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde hayat kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe dersinin yaşamın merkezinde yer alan temel bir unsur olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö79: İçerisine ne bilgi atarsan at hayatın bir yerinde ilaç gibi gelecektir.

Ö119: Hayat içindeki değişim ve dönüşümleri bireysele indirger.

Tablo 27 “İletişim” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ağaç	1	12,5
Akarsu kaynağı	1	12,5
Ayna	1	12,5
İletişim	1	12,5
Kendini ifade	1	12,5
Köprü	2	25
Özgürlük	1	12,5
Toplam	8	100

Tablo 27 incelendiğinde “İletişim” kategorisi altında toplam 7 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ağaç, akarsu kaynağı, ayna, iletişim, kendini ifade, köprü ve özgürlük” şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan köprü kodu (f=2; %25) Türkçe dersinin bireyler arasında bağ kuran ve iletişimi sağlayan temel bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Diğer kodların her biri eşit düzeyde (f=1; %12,5) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin kendini ifade etme, iletişim kurma ve bireyler arasında etkileşim sağlama işlevleriyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde köprü kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe dersinin iletişim kurma ve bağlantı oluşturma işlevinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö59: İnsanlar arasında iletişim kurar.

Ö76: Dilin zenginliklerini bilincine vararak duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemizi sağlar.

Tablo 28 “Kültür” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ayna	1	6,25

Teacher Trainees' Metaphorical Perceptions of The Concepts of "Turkish Teacher", "Turkish" and "Turkish Lesson" / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

Bayrak	1	6,25
Benlik koruyucu	1	6,25
Gelecek	1	6,25
Gelenek/görenek	1	6,25
Harita	1	6,25
Hazine	1	6,25
Karakter	2	12,5
Kaynak	1	6,25
Kültür	4	25
Millet	2	12,5
Toplam	16	100

Tablo 28 incelendiğinde "Kültür" kategorisi altında toplam 11 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "ayna, bayrak, benlik koruyucu, gelecek, gelenek/görenek, harita, hazine, karakter, kaynak, kültür ve millet" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan kültür kodu (f=4; %25) Türkçe dersinin doğrudan kültürel değerlerin taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak algılandığını göstermektedir. Bunu karakter ve millet kodları (f=2; %12,5) takip etmekte olup bu durum Türkçe dersinin bireyin karakter gelişimi ve toplumsal aidiyetle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Diğer kodların her biri daha düşük düzeyde (f=1; %6,25) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin kültürel değerleri koruyan, yönlendiren ve geleceğe taşıyan bir yapı olarak algılandığını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde kültür kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe dersinin kültürel kimliğin oluşumu ve aktarımında önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır.

Ö18: *Kişiliğimizi oluşturur.*

Ö123: *Kültürümüzü yansıtır.*

Tablo 29 "Rehber" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Araç	1	7,1
Güneş	1	7,1
Harita	1	7,1
Kılavuz	3	21,6
Liman	1	7,1
Otoyol	1	7,1
Pusula	1	7,1
Rehber	1	7,1
Işık	3	21,6
Yol	1	7,1
Toplam	14	100

Tablo 29 incelendiğinde "Rehber" kategorisi altında toplam 10 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar

“araç, güneş, harita, kılavuz, liman, otoyol, pusula, rehber, ışık ve yol” şeklindedir. En yüksek frekansa (f=3; %21,6) sahip olan kılavuz ve ışık kodları Türkçe dersinin yön gösteren ve aydınlatıcı bir işlev üstlendiğini göstermektedir. Diğer kodların her biri eşit düzeyde (f=1; %7,1) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin bireyi yönlendiren, doğru yola ulaştıran ve süreç içinde rehberlik eden bir alan olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların kılavuz ve ışık kavramları etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe dersinin rehberlik ve yönlendirme işlevinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Ö44: *Bize rehberlik eder.*

Ö131: *Öğrencilere yol gösterir.*

Tablo 30 “Temel” kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ana ders	1	4,8
Anahtar	1	4,8
Anne	1	4,8
Başlangıç	1	4,8
Bilgi kaynağı	1	4,8
Bina	1	4,8
Bütün	1	4,8
Ceviz içi	1	4,8
Dili öğrenme yeri	1	4,8
Işık	1	4,8
Kilit taşı	1	4,8
Lider	1	4,8
Olmazsa olmaz	1	4,8
Önem	1	4,8
Su	1	4,8
Temel	2	9,2
Yapboz	2	9,2
Yazı	1	4,8
Yemek	1	4,8
Toplam	21	100

Tablo 30 incelendiğinde, “Temel” kategorisi altında toplam 19 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar “ana ders, anahtar, anne, başlangıç, bilgi kaynağı, bina, bütün, ceviz içi, dili öğrenme yeri, ışık, kilit taşı, lider, olmazsa olmaz, önem, su, temel, yapboz, yazı ve yemek” şeklindedir. En yüksek frekansa (f=2; %9,2) sahip olan temel ve yapboz kodları Türkçe dersinin bütüncül yapıyı oluşturan ve parçaları bir araya getiren bir unsur olarak algılandığını göstermektedir. Diğer kodların her biri eşit düzeyde (f=1; %4,8) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin öğrenmenin başlangıç noktası, yapı taşı ve vazgeçilmez bir unsur olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların dengeli bir dağılım gösterdiği ve Türkçe dersinin eğitim sürecinin temelini oluşturan merkezi bir ders olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö1: *Hepsi birbiriyle bağlantılı ve birbirini tamamlayan şeylerdir.*

Ö93: *Birey olunca topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmenin anahtarıdır.*

Tablo 31 "Zenginlik" kategorisine ilişkin kodlar

KOD	f	%
Ağaç	1	8,3
Altın	1	8,3
Aşure	1	8,3
Belgesel	1	8,3
Deniz	5	41,9
Evren	1	8,3
Hazine	1	8,3
Kütüphane	1	8,3
Toplam	12	100

Tablo 31 incelendiğinde, "Zenginlik" kategorisi altında toplam 8 kod bulunduğu görülmektedir. Bu kodlar "ağaç, altın, aşure, belgesel, deniz, evren, hazine ve kütüphane" şeklindedir. En yüksek frekansa sahip olan deniz kodu (f=5; %41,9) Türkçe dersinin geniş, derin ve sınırsız bir zenginliğe sahip olduğu yönünde algılandığını göstermektedir. Diğer kodların her biri eşit düzeyde (f=1; %8,3) temsil edilmekte olup Türkçe dersinin farklı yönleriyle değerli, çeşitli ve kapsamlı bir içerik sunduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde bu kategori içinde metaforların büyük ölçüde deniz kavramı etrafında yoğunlaştığı ve Türkçe dersinin zengin, derin ve çok yönlü bir öğrenme alanı olarak algılandığı anlaşılmaktadır.

Ö69: *Dallarında birçok kavram var.*

Ö99: *İçinde sayısız öğreti bulunur.*

4. Metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Bu başlıkta Türkçe öğretmeni, Türkçe ve Türkçe dersi kavramlarına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımına ilişkin veriler sunulmuştur.

4.1. "Türkçe öğretmeni" kavramına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Tablo 32 "Türkçe öğretmeni" kavramına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Demografik özellik											
Cinsiyet		Aile	Bilgi	Geliştirici	Hayat	Koruyucu	Kültür	Rehber	Rol model	Temel	Toplam
	Erkek	3	5	1	4	0	1	18	1	4	37
	Kadın	9	19	6	7	2	4	47	4	2	100
	Toplam	1	7	4	3	4	1	1	7	2	3

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

	2	5	7	2	4	1	2	6	3	1	31
	3	0	8	1	2	0	0	29	0	0	40
	4	0	5	1	1	0	2	23	0	2	34
Mezun Olunan Lise Türü	Açık Öğretim Lisesi	0	0	0	1	0	0	2	0	0	3
	Anadolu Lisesi	11	18	6	9	0	5	50	4	4	107
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Fen Lisesi	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	İmam Hatip Lisesi	1	3	0	1	1	0	5	1	1	13
	Meslek Lisesi	0	2	0	0	0	0	5	0	1	8
	Sosyal Bilimler Lisesi	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Gelir Düzeyi	0-30.000 TL	0	7	0	5	0	2	19	2	1	36
	30.001-60.000 TL	6	12	3	4	2	2	28	2	2	61
	60.001-100.000 TL	6	4	2	1	0	1	15	1	2	32
	100.001 TL ve üzeri	0	1	2	1	0	0	3	0	1	8
Yaşanılan Yer	Büyükşehir	5	9	1	1	1	2	18	3	2	42
	Şehir	1	2	2	3	1	2	16	1	1	29
	İlçe	6	8	3	3	0	1	23	1	1	46
	Köy	0	5	1	4	0	0	8	0	2	20
Türkçe Öğretmenliğini İsteyerek Seçme Durumu	Evet	2	10	4	8	0	0	36	4	3	67
	Hayır	0	3	0	0	0	2	6	0	2	13
	Kısmen	10	11	3	3	2	3	23	1	1	57
Toplam		72	144	42	66	12	30	390	30	36	

Tablo 32’ye göre “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin metafor kategorilerinin demografik değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde tüm gruplarda rehber kategorisinin baskın olduğu görülmektedir. Cinsiyet, gelir düzeyi ve yaşanılan yer değişkenleri açısından dağılımların benzerlik gösterdiği ve bu grupların tamamında en yüksek frekansın rehber kategorisinde toplandığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi bakımından

1. sınıfta aile ve rehber kategorileri eşit düzeyde öne çıkarken 2. sınıfta bilgi kategorisinin, 3. ve 4. sınıflarda ise belirgin biçimde rehber kategorisinin yoğunlaştığı görülmektedir. Mezun olunan lise türüne göre çoğu grupta rehber kategorisinin baskın olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenliğini isteyerek seçme durumuna göre de tüm gruplarda rehber kategorisi en yüksek frekansa sahip olup bu yoğunluğun özellikle mesleği isteyerek seçenlerde daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algının demografik değişkenlere göre büyük ölçüde benzerlik göstererek rehber metaforu etrafında yoğunlaştığı söylenebilir.

a. Dil olarak "Türkçe" kavramına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Tablo 33 "Türkçe" kavramına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Demografik özellikler											
		Değer	Doğa	Hayat	İletişim	Kimlik	Kültür	Rehber	Temel	Zenginlik	Toplam
Cinsiyet	Erkek	4	3	8	3	1	4	3	4	7	37
	Kadın	14	6	8	3	11	10	11	8	29	100
Sınıf	1	6	4	4	3	2	2	5	2	4	32
	2	4	1	3	0	3	3	3	2	12	31
	3	2	0	6	1	6	7	1	5	12	40
	4	6	4	3	2	1	2	5	3	8	34
Mezun Olunan Lise Türü	Açık Öğretim Lisesi	0	0	0	1	0	2	0	0	0	3
	Anadolu Lisesi	14	7	15	3	11	10	12	9	26	107
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	Fen Lisesi	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	İmam Hatip Lisesi	2	1	1	1	1	1	1	0	5	13
	Meslek Lisesi	1	0	0	1	0	0	0	2	4	8
	Sosyal Bilimler Lisesi	0	0	0	0	0	1	1	0	1	3
Gelir Düzeyi	0-30.000 TL	5	3	4	3	4	5	2	3	7	36
	30.001-60.000 TL	6	1	6	3	5	5	8	7	20	61
	60.001-100.000 TL	5	3	5	0	3	4	4	1	7	32

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

	100.001 TL ve üzeri	5	3	4	3	4	5	2	3	7	36
Yaşanılan Yer	Büyükşehir	4	0	10	2	1	4	5	4	12	42
	Şehir	6	2	1	1	4	1	2	2	10	29
	İlçe	6	2	2	2	5	7	7	5	10	46
	Köy	2	5	3	1	2	2	0	1	4	20
	Toplam	111	55	99	39	76	89	86	74	221	
Türkçe Öğretmenliğini İsteyerek Seçme Durumu	Evet	10	3	8	2	6	7	8	4	19	67
	Hayır	3	1	0	1	1	2	0	2	3	13
	Kısmen	5	5	8	3	5	5	6	6	14	57

Tablo 33 incelendiğinde “Türkçe” kavramına ilişkin metafor kategorilerinin demografik değişkenlere göre dağılımında belirli ortak eğilimlerin öne çıktığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde erkeklerde hayat ve zenginlik, kadınlarda ise belirgin biçimde zenginlik kategorisi ön plana çıkmaktadır. Sınıf düzeyine göre 1. sınıfta değer ve rehber, 2. sınıfta zenginlik, 3. sınıfta kültür, hayat ve kimlik, 4. sınıfta ise zenginlik ve değer kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Mezun olunan lise türünde Anadolu Lisesi mezunlarında zenginlik, hayat ve değer kategorileri belirginleşirken diğer lise türlerinde belirgin bir yığılma gözlenmemektedir. Gelir düzeyine göre özellikle orta gelir grubunda zenginlik kategorisinin öne çıktığı, diğer gruplarda ise dağılımın daha dengeli olduğu anlaşılmaktadır. Yaşanılan yer değişkeninde büyükşehir ve şehirlerde zenginlik, ilçede kültür ve rehber, köyde ise doğa kategorisinin öne çıktığı görülmektedir. Türkçe öğretmenliğini isteyerek seçme durumuna göre tüm gruplarda zenginlik kategorisi baskın olup bu yoğunluğun özellikle isteyerek seçenlerde daha belirgin olduğu dikkat çekmektedir. Genel olarak Türkçe kavramına ilişkin metaforik algının zenginlik kategorisi etrafında yoğunlaştığı söylenebilir.

b. “Türkçe dersi” kavramına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Tablo 34 “Türkçe dersi” kavramına ilişkin metaforların demografik değişkenlere göre dağılımı

Demografik özellik											
		Beceri	Eğlence	Gelişim	Hayat	İletişim	Kültür	Rehber	Temel	Zenginlik	Toplam
Cinsiyet	Erkek	5	3	2	7	1	1	6	9	3	37
	Kadın	9	7	14	19	7	15	8	12	9	100
Sınıf	1	3	4	5	5	2	3	3	5	2	32
	2	6	2	5	6	3	2	1	3	3	31
	3	3	2	3	7	2	6	6	6	5	40
	4	2	2	3	8	1	5	4	7	2	34
Mezun Olunan Lise Türü	Açık Öğretim Lisesi	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3
	Anadolu	12	9	13	20	5	14	10	17	7	107

	Lisesi										
	Anadolu Öğretmen Lisesi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
	Fen Lisesi	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	İmam Hatip Lisesi	1	1	2	2	1	2	2	2	0	13
	Meslek Lisesi	0	0	0	4	1	0	0	0	3	8
	Sosyal Bilimler Lisesi	0	0	1	0	0	0	2	0	0	3
Gelir Düzeyi	0-30.000 TL	4	3	4	6	2	5	5	3	4	36
	30.001-60.000 TL	6	4	6	11	6	8	2	11	7	61
	60.001-100.000 TL	2	3	5	7	0	3	6	5	1	32
	100.001 TL ve üzeri	2	0	1	2	0	0	1	2	0	8
Yaşanılan Yer	Büyükşehir	5	4	5	3	1	6	3	10	5	42
	Şehir	2	2	4	5	4	4	4	4	0	29
	İlçe	7	2	6	12	1	3	5	4	6	46
	Köy	0	2	1	6	2	3	2	3	1	20
Türkçe Öğretmenliğini İsteyerek Seçme Durumu	Evet	4	5	11	15	3	10	5	9	5	67
	Hayır	2	0	1	2	1	3	0	2	2	13
	Kısmen	8	5	4	9	4	3	9	10	5	57
Toplam		84	60	96	156	48	96	84	126	72	

Tablo 34 incelendiğinde "Türkçe dersi" kavramına ilişkin metafor kategorilerinin demografik değişkenlere göre dağılımında genel olarak benzer bir örüntü sergilendiği görülmektedir. Cinsiyet değişkeninde erkeklerde daha çok temel ve hayat, kadınlarda ise hayat, kültür ve gelişim kategorilerinin öne çıktığı anlaşılmaktadır. Sınıf düzeyine göre tüm sınıflarda hayat kategorisinin baskın olduğu, üst sınıflarda buna ek olarak rehber ve temel kategorilerinin belirginleştiği görülmektedir. Mezun olunan lise türünde özellikle Anadolu Lisesi mezunlarında hayat, temel ve kültür kategorileri öne çıkarken diğer lise türlerinde belirgin bir yoğunlaşma gözlenmemektedir. Gelir düzeyine göre hayat kategorisinin tüm gruplarda ön plana çıktığı görülmektedir. Yaşanılan yer değişkeninde büyükşehirde temel; şehir, ilçe ve köyde ise yine hayat kategorisinin öne çıktığı görülmektedir. Türkçe öğretmenliğini isteyerek seçme durumuna göre de evet ve hayır gruplarında hayat kategorisinin, kısmen grubunda ise temel kategorisinin baskın olduğu dikkat çekmektedir. Genel olarak Türkçe dersi kavramına ilişkin metaforik algının hayat kategorisi etrafında yoğunlaştığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının “Türkçe öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe dersi” kavramlarına ilişkin metaforik algılarının belirli kategoriler etrafında yoğunlaştığı ve bu kategorilerin her birinde öne çıkan kodlar aracılığıyla anlamlandırıldığı görülmektedir. Metaforların dağılımı incelendiğinde her üç kavram için de belirgin baskın kategorilerin bulunduğu, bununla birlikte demografik değişkenlere göre sınırlı farklılaşmaların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

“Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin bulgular incelendiğinde erişilen kodların aile, bilgi, geliştirici, hayat, koruyucu, kültür, rehber, rol model ve temel olmak üzere 9 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Metaforların en yoğun biçimde rehber (f=65) kategorisinde toplandığı ve bu kategori içinde özellikle rehber (f=16), ışık (f=6), pusula (f=5) ve yol gösterici (f=5) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Rehberi takip eden bilgi (f=24) kategorisinde sözlük (f=7) ve kitap (f=4) kodları öne çıkarken bilgi kategorisini izleyen aile (f=12) kategorisinde ise anne (f=7) kodu dikkat çekmektedir. Demografik değişkenlere göre dağılım incelendiğinde cinsiyet (65), gelir düzeyi (f=65) ve yaşanılan yer (f=65) ve sınıf düzeyinde özellikle üçüncü (f=29) ve dördüncü (f=23) sınıflarda rehber kategorisinin belirginleştiği görülmektedir. Mezun olunan lise türüne göre Anadolu Liselerinde rehber (f=50) kategorisi öne çıkarken sınırlı örneklem içeren diğer gruplarda farklı kategorilerin ön plana çıktığı görülmektedir. Programı isteyerek seçme durumuna göre ise tüm gruplarda rehber (f=65) kategorisinin baskın olduğu ve bu yoğunluğun özellikle isteyerek seçenlerde (f=36) daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır. Aydın ve Pehlivan (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının öğretmeni çoğunlukla bilgi kaynağı, üretici ve biçimlendirici bir unsur olarak algıladıklarını göstermektedir. Katılımcılar öğretmeni açıklamak için en sık güneş ve bahçıvan metaforlarını kullanmışlardır. Bulgular özellikle 1., 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının öğretmeni en yoğun biçimde “bilgi kaynağı” kategorisi içinde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmeni daha çok bilgiyi aktaran ve öğrenciyi şekillendiren bir otorite olarak algıladıklarını göstermektedir. Sarıkaya (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen metaforlar; bilgi kaynağı olarak öğretmen, motivasyon kaynağı olarak öğretmen, yol gösterici olarak öğretmen, fedakârlık örneği olarak öğretmen, yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen, lider olarak öğretmen, kişisel gelişim kaynağı olarak öğretmen, tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen ve diğer kategorileri altında toplanmıştır. Katılımcıların öğretmeni açıklamak için sık olarak anne, güneş, baba, pusula ve su metaforlarını kullandıkları belirlenmiştir. Bulgular öğretmen adaylarının öğretmeni yalnızca bilgi aktaran bir kişi olarak değil, aynı zamanda rehberlik eden, öğrencinin gelişimini destekleyen, fedakârlık gösteren ve bireysel gelişime katkı sağlayan çok yönlü bir rol modeli olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen kavramının öğretmen adaylarının zihninde hem akademik hem de duygusal ve yönlendirici boyutları içeren kapsamlı bir anlam çerçevesine sahip olduğunu göstermektedir. Demirci ve Ermeýdan (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde ise öğretmenin yetiştirici, yönlendirici ve bilgi sağlayıcı bir unsur olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenini ağaç, anne, aile, sözlük ve komutan gibi metaforlarla ifade etmeleri öğretmenin hem bilgi aktaran hem de öğrencilerin gelişim süreçlerini destekleyen, yön veren ve koruyucu bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Keray Dinçel ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise “Türkçe öğretmeni” kavramına ilişkin metaforlar incelendiğinde ise öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenini ağırlıklı olarak bilgi kaynağı, yol gösterici, biçimlendirici ve rehber bir figür olarak algıladıkları

saptanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenin yalnızca bilgi aktaran bir unsur olarak değil, öğrencilerin öğrenme sürecine yön veren, gelişimlerini destekleyen ve onları doğru yöne sevk eden bir rehber olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenine yükledikleri rolün bilişsel aktarımın ötesine geçerek pedagojik rehberlik ve gelişim odaklı bir işlev kazandığını ortaya koymaktadır. Mevcut araştırma ile kıyaslandığında Türkçe öğretmeni kavramına yönelik algıların farklılık gösterdiği belirlenmektedir. Bu durum Türkçe öğretmenin yalnızca öğretim sürecini yöneten bir aktör değil, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkı sağlayan çok yönlü bir rehber olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Söz konusu araştırmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında öğretmenin rehber olarak görülmesi ve bilgi kaynağı olarak yorumlanması metaforlarının uyduğu ve tüm araştırmalarda benzer sonuçlara erişildiği görülmektedir.

"Türkçe" kavramına ilişkin bulgulara kodların değer, doğa, hayat, iletişim, kimlik, kültür, rehber, temel ve zenginlik olmak üzere 9 kategori altında toplandığı görülmektedir. Metaforların en çok zenginlik (f=36) kategorisinde yoğunlaştığı ve bu kategoride hazine (f=7), derya deniz (f=6) ve okyanus (f=3) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. Bulgular demografik değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet değişkeninde özellikle kadınlarda zenginlik (f=29) kategorisinin daha belirgin olduğu; sınıf düzeyine göre farklı kategorilerin öne çıkmakla birlikte genel olarak zenginlik (f=36), değer (f=18) ve hayat (f=16) kategorilerinin belirginleştiği görülmektedir. Mezun olunan lise türünde Anadolu Lisesi mezunlarında zenginlik (f=26) ve hayat (f=15) kategorilerinin öne çıktığı, diğer gruplarda ise belirgin bir yoğunlaşmanın olmadığı; gelir düzeyi değişkeninde özellikle 30.001-60.000 TL grubunda zenginlik (f=20) kategorisinin baskın olduğu anlaşılmaktadır. Yaşanılan yer değişkeninde büyükşehir (f=12) ve şehirlerde (f=10) zenginlik, ilçede (f=7) kültür ve rehber, köyde ise doğa (f=5) kategorisinin öne çıktığı; programı isteyerek seçme durumuna göre ise tüm gruplarda zenginlik (f=36) kategorisinin baskınlığını koruduğu görülmektedir. Aydın'ın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin ürettikleri metaforların başında su ve okyanus geldiği belirlenmiştir. Kategorisel incelemelerde öğretmen adaylarının Türkçeyi korunması ve geliştirilmesi gereken bir dil, yaşamsal bir gereksinim, ulusal kimlik göstergesi, tarihsel bir simge, canlı ve zengin bir dil, estetik bir dil, iletişim aracı ve değerli bir varlık olarak gördükleri tespit edilmiştir. Demirci ve Ermeýdan (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının dil olarak Türkçe kavramına ilişkin metaforik algılarının büyük ölçüde zenginlik, değer ve yaşamla bütünleşmişlik temaları etrafında şekillendiği belirlenmiştir. Katılımcıların Türkçeyi elmas, hayat, sanat, gökkuşağı, ağaç, çiçek, bahçe ve orman gibi metaforlarla ifade etmeleri dilin estetik boyutunu, çok katmanlı anlam yapısını ve doğal yaşamla kurduğu güçlü bağı ortaya koymaktadır. Bu bulgular Türkçenin yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel, sanatsal ve yaşamsal bir değer olarak algılandığını göstermektedir. Bu sonuçtan hareketle araştırmada zenginlik temasının öne çıkması mevcut araştırmanın zenginlik kategorisi ile öne çıkması ile eş güdüm göstermektedir. Pilav ve Elkatmış (2013) tarafından Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle yürütülen araştırmada katılımcıların Türkçe diline ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının metaforları dört temel kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; "bir toplumu millet yapan bağlayıcı unsur olarak Türkçe", "iletişim aracı olarak Türkçe", "kurallı, etkileyici ve zengin yapısıyla Türkçe" ve "hayatımıza yön veren, kültürel aktarım aracı olarak Türkçe" şeklindedir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin Türkçe dilini yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda toplumsal birlikteliği sağlayan, kültürel değerlerin aktarımına aracılık eden ve bireylerin yaşamına yön veren temel bir unsur olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, dilin toplumsal ve kültürel işlevine yönelik güçlü bir farkındalığın öğretmenler arasında bulunduğunu göstermesi açısından dikkat çekicidir. Mevcut araştırma ile karşılaştırıldığında Pilav ve Elkatmış'ın (2013) araştırmalarında da zenginlik kategorisine yer verildiği ancak mevcut araştırmada bu kategorinin

en yoğun seçim olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar dil olarak Türkçenin farklı oranlarda ifadeye kıyasla zenginlik kategorisi altında bulunduğunu göstermektedir.

“Türkçe dersi” kavramına ilişkin bulgular incelendiğinde kodların beceri, eğlence, gelişim, hayat, iletişim, kültür, rehber, temel ve zenginlik olmak üzere 9 kategoride toplandığı görülmektedir. Metaforların en yoğun biçimde hayat (f=26) kategorisinde toplandığı ve kategoride yer alan kodlar vasıtasıyla dersin yaşamla doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bununla birlikte temel (f=21), gelişim (f=16) ve beceri (f=14) kategorilerinin de belirgin olduğu görülmektedir. Veriler demografik değişkenlere göre incelendiğinde cinsiyet değişkeninde erkeklerde temel (f=9), kadınlarda hayat (f=19) ve kültür (f=15) kategorilerinin öne çıktığı; sınıf düzeyine göre tüm sınıflarda hayat (f=26) kategorisinin baskın olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türünde en büyük oran Anadolu Lisesi mezunlarında olup hayat (f=20), temel (f=17) ve kültür (f=14) kategorilerinin öne çıktığı; gelir düzeyine göre tüm gruplarda hayat (f=26) kategorisinin baskınlığını koruduğu; yaşanan yer değişkeninde büyükşehirde temel (f=10), ilçede (f=12) ve köyde (f=6) ise hayat kategorisinin belirgin olduğu görülmektedir. Programı isteyerek seçme durumuna göre ise tüm gruplarda hayat (f=26) kategorisinin baskınlığı dikkat çekmektedir. Keray Dinçel ve Yılmaz (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe dersi” kavramına ilişkin metaforik algılarının büyük ölçüde bilginin kaynağı, değerli bir unsur, hayatla ilişkili bir alan ve gelişimi destekleyen bir süreç etrafında toplandığı belirlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersinin kütüphane, sözlük, ağaç ve roman gibi metaforlarla ifade edilmesi dersin bilgi üretme ve aktarma işlevinin öne çıktığını göstermektedir. Bununla birlikte dersin yapboz ve bulmaca gibi metaforlarla da temsil edilmesi Türkçe dersinin farklı bileşenlerin bir araya gelerek anlamlı bir bütün oluşturduğu yapılandırılmış bir süreç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular Türkçe dersinin yalnızca dil becerilerinin kazandırıldığı bir alan değil, aynı zamanda bilişsel bütünlük ve anlam inşası süreci olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Mevcut araştırmada özellikle hayat kategorisinin öne çıkması ile Keray Dinçel ve Yılmaz’ın (2018) araştırmalarında hayatla ilişkili bir alan olarak Türkçe dersinin yorumlanması öğretmen adaylarının dersi hayat ile bütünlükte biçimde algıladıkları fikrini ortaya çıkarmaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde bu araştırmada öğretmen adaylarının “Türkçe öğretmeni” kavramını rehberlik, “Türkçe” kavramını zenginlik ve “Türkçe dersi” kavramını hayat ekseninde anlamlandırdıkları; bu üç kavramın sırasıyla yönlendirme, derinlik ve yaşamla ilişkilendirme boyutlarıyla öne çıktığı görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile de büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Metaforik algıların demografik değişkenlere göre incelenmesinde de sonuçların büyük ölçüde benzerlik gösterdiği, farklılaşmaların ise sınırlı ve daha çok belirli alt gruplarda ortaya çıktığı; genel olarak bilişsel, duyuşsal ve kültürel boyutları içeren bütüncül bir algı yapısının söz konusu olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Türkçe öğretmeni kavramına ilişkin metaforik algılarda rehberlik ve yönlendirme boyutunun öne çıkması doğrultusunda öğretmen eğitiminde rehberlik, iletişim ve öğrenci destekleme becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara daha fazla yer verilmelidir.
- Dil olarak Türkçe kavramına ilişkin metaforik algılarda zenginlik, kültür ve kimlik boyutlarının belirgin olması nedeniyle öğretim süreçlerinde Türkçenin estetik, kültürel ve iletişimsel yönünü yansıtan içerik ve etkinlikler çeşitlendirilmelidir.

- Türkçe dersi kavramına ilişkin metaforik algılarda dersin yaşamla ilişkili, temel ve beceri geliştirici bir alan olarak öne çıkması doğrultusunda uygulamaya dayalı, günlük yaşamla ilişkilendirilmiş ve dört temel dil becerisini bütüncül geliştiren etkinliklere ağırlık verilmelidir.
- Metaforların demografik değişkenlere göre dağılımında bazı kategorilerde benzerlik, bazı kategorilerde ise farklılaşma görülmesi nedeniyle gelecekte farklı örneklem gruplarıyla karşılaştırmalı ve karma yöntem temelli araştırmalar yürütülmelidir.

Kaynakça /References

- Abrams, M. H. (1999). *A glossary of literary terms*. Harcourt Brace Collage Publisher.
- Al-Hasnawi, A. R. (2007). A cognitive approach to translating metaphors. *Translation Journal*, 11(3). https://www.researchgate.net/publication/288180841_A_Cognitive_Approach_to_Translating_Metaphorpdf
- Arslan, M. M., ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 35(171), 100–108. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/8.pdf
- Aydın, İ. S. (2011). Türkçe kavramının metaforik algılanma biçimleri. *Folklor/Edebiyat*, 17(66), 173-187. <https://izlik.org/JA34DA38AS>
- Aydın, İ. S., ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818–842. <https://izlik.org/JA48XC35NH>
- Aykaç, N., ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim hizmetlerinin metaforik algılarının karşılanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328–340. <https://bit.ly/3RxHEcZ>
- Aytaş, G. (2013). Yaratıcı dramının algısal öğrenmedeki rolü. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 101–106. <https://doi.org/10.16916/aded.16023>
- Azizoğlu, N. İ., ve Okur, A. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının ekrandan okumalarına yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 1–21. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.334140>
- Bakan, İ., ve Kefe, İ. (2012). Kurumsal açıdan algı ve algı yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 19–34. <https://izlik.org/JA23KK46DX>
- Baki, Y., ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573–593. <https://izlik.org/JA57CE36HW>
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies*, 10(11), 313. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>
- Budak, Y., ve Kula, S. S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 311–329. <https://izlik.org/JA97WK45KY>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarına ilişkin metaforları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 121–140. <https://doi.org/10.12780/uusbd.32891>
- Çağlayan, S., Korkmaz, M., ve Öktem, G. (2014). Sanatta görsel algının literatür açısından değerlendirilmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(1), 160–173. <http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/16.caglayan.pdf>
- Çoklar, A. N., ve Bağcı, H. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar. *Journal of Qafqaz University*, 28. <https://shortlink.uk/1ppW8>
- Deant-Read, C. H., and Szokolszky, A. (1993). Where do metaphors come from. *Metaphor and Symbolic Activity*, 8(3), 227-242. https://doi.org/10.1207/s15327868ms0803_8
- Demirci, M., ve Ermeýdan, Z. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe, Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmenliği okumaya dair metaforik algılarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 189–206. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1578262>
- Ekici, G. (2016). Öğretmen adaylarının “bilgisayar” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(3), 755–781. <https://doi.org/10.21547/jss.256704>
- Ekinci, N. (2018). Metafor ve Mantık. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (57), 159-174.

<https://izlik.org/JA78HS66TL>

- Erdağı Toksun, S. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının okuma kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 144-157. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458006>
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49–60. <https://doi.org/10.29000/rumelide.705506>
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının “kültür dil ilişkisi”ne yönelik metaforik algıları. *Turkish Studies*, 8(9), 253-263. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5084>
- Gözler, A. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi algıları: Bir metafor çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1341–1356. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.007>
- Hançerlioğlu, O. (1982). *Felsefe sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Karakuş, N., ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40), 387-404. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458006>
- Kefi, S. (2015). Okulöncesi öğretmenlerinin oyun yoluyla inceleme gezilerinde bilimsel süreç becerilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 261–275. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/25.kefi.pdf>
- Keray Dinçel, B., ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmen adaylarının “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmen” kavramlarına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 243-276. <https://izlik.org/JA89PA53XT>
- Lakoff, G., ve Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). Paradigma Yayınları.
- Lewin, S. R. (1993). Language, concepts, and worlds: Three domains of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 113–134). Cambridge University Press.
- Marshall, J. (2010). Five ways to Integrate: Using strategies from contemporary art. *Art Education*, 63(3), 13-19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2010.11519065>
- Morgan, G. (1988). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor (Images of Organization)*. MESS Yayınları.
- Perry, C., and Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41–52. <https://doi.org/10.1080/14623940120035514>
- Pilav, S., ve Elkatmış, M. (2013). Öğretmen adaylarının Türkçe kavramına ilişkin metaforları. *Turkish Studies*, 8(4), 1207–1220. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4635>
- Saban, A. (2005). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131–155. <https://izlik.org/JA63UB63DK>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281–326. <https://izlik.org/JA63UB63DK>
- Sarıkaya, B. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 1–16. <https://izlik.org/JA48XC35NH>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Şimşek, A., ve Kaplan, K. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dilbilim kavramına yönelik metaforik algıları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (9), 148–160. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1192798>
- Tiryaki, E. N., ve Demir, A. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 18–27. <https://izlik.org/JA35PC23RS>

Öğretmen Adaylarının “Türkçe Öğretmeni”, “Türkçe” ve “Türkçe Dersi” Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları / Karakoç, Z. & Yangil, M. K.

- Toksun, S. E. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 144–157. <https://doi.org/10.17556/erziefd.458006>
- Tompkins, G. E. (2002). *Language arts: Content and teaching strategies* (5th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Topçuoğlu Ünal, F., ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606. <https://shortlink.uk/1uL54+>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. Ç. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine yönelik metaforik algıları. 21. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(30), 625–643. <https://izlik.org/JA86SF97NL>

10. Kelâle Kavramı Hakkında Tefsirî Bir İnceleme¹**Durmuş ARSLAN²****APA:** Arslan, D. (2026). Kelâle Kavramı Hakkında Tefsirî Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 198-210. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21496277>**Öz**

Kelâle kavramı, Kur’ân-ı Kerim’de yalnızca Nisâ sûresinin 12. ve 176. âyetlerinde yer almasına rağmen, İslâm tefsir ve fıkıh geleneğinde üzerinde en fazla ihtilaf edilen miras kavramlarından biri olmuştur. Kelimenin sözlük kökeni, etimolojik yapısı ve terim anlamına ilişkin farklı yaklaşımlar, ilgili âyetlerin yorumunda müfessirler arasında önemli görüş ayrılıklarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle kelâlenin miras bırakan kişiyi mi, mirasçısı mı yoksa her ikisini birden mi ifade ettiği hususu hem tefsir hem de miras hukukunun şekillenmesinde belirleyici bir rol oynamıştır. Bu farklı yorumlar, sahâbe döneminden itibaren tartışılmış; tâbiûn ve sonraki dönem âlimleri tarafından çeşitli deliller çerçevesinde geliştirilerek klasik tefsir literatüründe geniş biçimde ele alınmıştır. Çalışma, kelâle kavramına ilişkin ihtilafları tefsir perspektifinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öncelikle kelâle kavramının sözlük ve terim anlamları, Arap dili kaynakları ve Kur’an’daki kullanım bağlamı değerlendirilecektir. Ardından Nisâ sûresinin 12. ve 176. âyetlerinin sebep-i nüzûlleri ile bu âyetlerin tarihsel bağlamı incelenecek, ilgili hadis rivayetleri ve sahâbe uygulamaları dikkate alınacaktır. Daha sonra Taberî, Zemahşerî, Fahreddin er-Râzî, Kurtubî ve İbn Kesîr başta olmak üzere klasik dönem müfessirlerinin konuya dair yorumları mukayeseli olarak analiz edilecek; ihtilafların dayandığı dilbilimsel, rivayet merkezli ve usûlî gerekçeler ortaya konulacaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş; klasik tefsir kaynakları, hadis rivayetleri, fıkıh literatürü ve modern akademik çalışmalar doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Böylece kelâle kavramına ilişkin yorum farklılıklarının tefsir geleneğindeki yeri ve miras hukukuna yansımaları bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulması hedeflenmektedir.

Anahtar kelimeler: Kelâle, Tefsir, Nisâ Sûresi, Miras, Müfessirler, Sebeb-i Nüzûl

- 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.
Etik İzni: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Ithenticate Oran: %7
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.06.2026-**Kabul Tarihi:** 22.07.2026-**Yayın Tarihi:** 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21496277>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- 2 Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü / Dr. Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences (Sivas, Türkiye), **eposta:** darslan@cumhuriyet.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-9863-7899> **ROR ID:** <https://ror.org/04f81fm77>

Adres
 RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
 RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

An Exegetical Study on the Concept of “Kelâle”³

Abstract

Although the concept of kalâlah appears only in verses 12 and 176 of Sûrat al-Nisâ in the Qur'an, it has become one of the most disputed inheritance-related concepts in the Islamic traditions of tafsir and jurisprudence. Different approaches to its lexical origin, etymology, and technical meaning have led to significant disagreements among Qur'anic exegetes regarding the interpretation of these verses. In particular, the question of whether kalâlah refers to the deceased, the heir, or both has played a decisive role in shaping both Qur'anic exegesis and Islamic inheritance law. These differing interpretations began to emerge during the period of the Companions, were further developed by the Tâbi'ûn and later scholars through various forms of textual and rational evidence, and eventually occupied a prominent place in the classical tafsir literature. This study aims to examine the exegetical disagreements concerning the concept of kalâlah. It first analyzes the lexical and technical meanings of the term, drawing upon Arabic linguistic sources and its Qur'anic usage. It then investigates the occasions of revelation (asbâb al-nuzûl) and the historical context of verses 12 and 176 of Sûrat al-Nisâ, taking into consideration the relevant prophetic traditions and the practices of the Companions. Subsequently, the interpretations of leading classical exegetes, particularly al-Ṭabarî, al-Zamakhsharî, Fakhr al-Dîn al-Râzî, al-Qurṭubî, and Ibn Kathîr, are comparatively analyzed in order to identify the linguistic, transmitted, and methodological foundations underlying their disagreements. The study adopts a qualitative research design and employs document analysis to examine classical tafsir works, hadith collections, jurisprudential literature, and modern academic studies. It ultimately seeks to present a comprehensive assessment of the place of these interpretive differences within the tafsir tradition and their implications for Islamic inheritance law.

Keywords: Kalâlah, Tafsîr, Sûrat al-Nisâ, Inheritance, Classical Exegesis, Asbâb al-Nuzûl

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.

Ethics Approval: This study does not need ethics approval.

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: Ithenticatge, Rate: 7 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 20.06.2026-**Acceptance Date:** 22.07.2026-

Publication Date: 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21496277>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

1. Kelâle Kavramı ve Kur'an'daki Kullanımı

İslam miras hukukunda üzerinde en fazla tartışılan kavramlardan biri olan kelâle, hem lugavî hem de ıstilahî anlamı bakımından farklı yorumlara konu olmuş, bu durum Kur'an'da yer alan miras hükümlerinin anlaşılması noktasında müfessirler arasında çeşitli görüş ayrılıklarının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Kelâle kavramının anlaşılması, yalnızca miras hukukuna ilişkin teknik bir mesele olmayıp aynı zamanda Kur'an'ın dil özellikleri, nüzûl ortamı ve sahâbe rivayetlerinin değerlendirilmesiyle yakından ilişkilidir.

Kelâle (الكلالة) kelimesinin kökü hakkında dil âlimleri farklı açıklamalar yapmışlardır. Kelimenin "çevrelemek, kuşatmak" anlamındaki k-l-l (كلل) kökünden türediği kabul edilmektedir. Aynı kökten gelen *iklîl* kelimesi başı çevreleyen taç anlamına gelmektedir. Buna benzer şekilde mirasta doğrudan usûl (anne-baba) ve fîrû (çocuklar) bulunmadığında, mirasın kardeşler ve diğer akrabalar tarafından çevrenmesi sebebiyle bu duruma “kelâle” adı verildiği ifade edilmiştir. Bazı dilciler ise kelimenin “zayıflamak, yorulmak” anlamındaki *kell* köküyle ilişkili olduğunu ileri sürmüş, kişinin soy bağının en güçlü halkalarını oluşturan baba ve çocukların bulunmaması sebebiyle nesep bağının zayıfladığına işaret edildiğini belirtmişlerdir. Her iki açıklama da kelimenin etimolojisini izah etmeye yönelik olmakla birlikte müfessirlerin büyük çoğunluğu ilk görüşü daha isabetli kabul etmiştir. (İbn Manzûr, 1994, 11/590-597)

Kelâle kelimesi Kur'ân-ı Kerîm'de yalnızca iki yerde geçmektedir. Bunlardan ilki Nisâ sûresinin 12. âyeti, ikincisi ise aynı sûrenin son âyeti olan 176. âyettir. Bu durum kelimenin Kur'an'da sınırlı bir kullanım alanına sahip olduğunu göstermektedir. Ancak kelimenin geçtiği iki âyetin de miras hükümleri bağlamında yer alması, kavramın İslam miras sistemindeki önemini ortaya koymaktadır.

Nisâ sûresinin 12. âyetinde şöyle buyrulmaktadır:

“Eğer miras bırakan erkek veya kadın kelâle durumunda olup erkek veya kız kardeşi varsa, bunlardan her birine altıda bir hisse vardır. Eğer bundan fazla iseler üçte bire ortaklırlar...” (Nisâ 4/12).

Nisâ sûresinin 176. âyetinde ise kelâle hakkında yeniden hüküm bildirilmekte ve şöyle buyrulmaktadır:

“Senden fetva istiyorlar. De ki: Allah size kelâle hakkında hükmünü açıklıyor...” (Nisâ 4/176).

İki âyette de aynı kavram kullanılmasına rağmen ayrıntılı açıklamaların farklı olması, erken dönemden itibaren müfessirlerin dikkatini çekmiş ve bu iki âyet arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağı önemli bir tartışma konusu hâline gelmiştir. Özellikle ilk âyette anne bir kardeşlerin mirası düzenlenirken, ikinci âyette öz kardeşler ve baba bir kardeşlerle ilgili hükümlerin zikredilmesi, kelâle kavramının kapsamı konusunda farklı değerlendirmelerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu sebeple birçok müfessir, Nisâ sûresinin 176. âyetini, 12. âyette yer alan hükmün tamamlayıcısı olarak değerlendirmiştir. Nitekim klasik tefsirlerde bu iki âyetin birlikte ele alınması gerektiği sıkça vurgulanmıştır.

Kelâle kavramının terim anlamı konusunda ise İslam âlimleri arasında tam bir görüş birliği bulunmamaktadır. Bununla birlikte hâkim görüşe göre kelâle, “geride ne baba ne de çocuk bırakarak ölen kimseyi” ifade etmektedir. (Yazıcı, 2013, ss. 218-220) Bu tanım başta Hz. Ebû Bekir olmak üzere sahâbenin önemli bir kısmı tarafından benimsenmiş, daha sonra cumhur fakihler tarafından da kabul edilmiştir. (Begavî, 1983, 8/338) Buna göre kelâle, miras bırakan kişinin aile yapısını ifade eden teknik bir terim olup, mirasçıların kimlerden oluşacağını belirleyen hukuki bir vasıf taşımaktadır.

Buna karşılık bazı âlimler kelâle kelimesinin ölen kişiyi değil, onun mirasçılarını ifade ettiğini ileri sürmüşlerdir. Bu görüşe göre kelâle, usûl ve fûrû dışında kalan mirasçıların ortak adıdır. Her ne kadar bu yaklaşım bazı rivayetlerle desteklenmiş olsa da müfessirlerin büyük çoğunluğu kelimenin öncelikle miras bırakan kişinin durumunu ifade ettiği kanaatindedir. Esasen sonraki ihtilafların önemli bir kısmı da kelimenin öznesinin kim olduğu meselesinden kaynaklanmaktadır.(Bilgili, 2013, s. 248)

Kelâle kavramının yorumunda belirleyici olan bir diğer husus ise ayette geçen “veled” kelimesidir. Çünkü Nisâ sûresinin 176. âyetinde kelâle hükmü açıklanırken “*çocuğu olmayan kimse*” ifadesi kullanılmaktadır. Buradaki veled kelimesinin yalnızca erkek çocuğu mu yoksa hem erkek hem kız evladı mı kapsadığı hususu müfessirler arasında önemli tartışmalara yol açmıştır. Kelimenin kapsamına ilişkin farklı yaklaşımlar, kelâlenin tanımını da doğrudan etkilemiş; özellikle ölen kişinin geride sadece kız çocuğu bırakması hâlinde kardeşlerin mirastan pay alıp alamayacağı meselesi farklı şekillerde yorumlanmıştır. Dolayısıyla kelâle etrafındaki ihtilaf yalnızca bir kavram tartışması olmayıp, Kur'an lafızlarının yorumlanmasına ilişkin metodolojik farklılıkların da bir yansımasıdır. Bunun yanında kelâle kavramının Kur'an'da iki farklı bağlamda zikredilmesi, nüzûl sürecinin de dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

2. Kelâle Âyetlerinin Sebeb-i Nüzûlü

Kur'an-ı Kerim'de yer alan birçok hükmün doğru anlaşılmasında sebeb-i nüzûl rivayetleri önemli bir yere sahiptir. Sebeb-i nüzûl, bir âyetin hangi olay, soru veya ihtiyaç üzerine nazil olduğunu ortaya koyarak lafzın anlam sınırlarının belirlenmesine katkı sağlar. Bununla birlikte tefsir usûlünde genel kabul gören ilkeye göre hükmün kapsamını belirleyen esas unsur lafzın umumiliği olmakla birlikte, nüzûl sebepleri âyetlerin indiği tarihî bağlamı anlamada önemli bir yardımcı unsur olarak değerlendirilmektedir. Kelâle ile ilgili âyetler de bu bakımdan dikkat çekici örneklerden biridir.

Kelâle ile ilgili en meşhur rivayet, sahâbî Câbir b. Abdullah'tan nakledilmiştir. Rivayete göre Câbir ağır şekilde hastalanmış, Hz. Peygamber onu ziyaret etmek üzere Ebû Bekir ile evine gelmiştir. Hastalığının etkisiyle bayılan Câbir, Resûlullah'ın abdest suyundan üzerine dökmesiyle kendine gelmiş ve “*Ey Allah'ın Resûlü! Ben kelâleyim. Malım hakkında nasıl tasarrufta bulunayım?*” diye sormuştur.(el-Belhî, 2002, 1/346) Bunun üzerine Hz. Peygamber herhangi bir cevap vermemiş, daha sonra kelâleye ilişkin hükmü bildiren Nisâ sûresinin 176. âyeti nazil olmuştur. Bu rivayet hem Buhârî hem Müslim'de yer almakta olup kelâle âyetinin nüzûlüne dair en sahih rivayetlerden biri kabul edilmektedir.(Buhârî, 1993, 5/2139-5327; Müslim, 1955, 5/60-1616)

Rivayetin dikkat çekici yönlerinden biri, Câbir'in kendisini doğrudan “kelâle” olarak nitelendirmesidir. Bu durum, kelâle kelimesinin vahyin inişinden önce Arap toplumunda bilinen bir kavram olduğuna işaret etmektedir. Ancak kelimenin anlamının toplumda biliniyor olması, kavramın hukukî kapsamının da tam olarak bilindiği anlamına gelmemektedir. Nitekim daha sonraki dönemde sahâbe arasında ortaya çıkan yorum farklılıkları, kelâlenin lugavî anlamı ile Kur'an'ın ona yüklediği teknik anlam arasında birtakım tereddütlerin bulunduğunu göstermektedir.

Kelâle âyetinin nüzûlüne dair bir diğer rivayet ise Hz. Ömer ile ilgilidir. Rivayete göre Resûlullah, Huzeyfe b. Yemân ve Hz. Ömer birlikte yolculuk yaparken Nisâ sûresinin son âyeti nazil olmuş, Hz. Peygamber âyeti önce Huzeyfe'ye okumuş, Huzeyfe de bunu Hz. Ömer'e aktarmıştır. Daha sonraki yıllarda halife olan Hz. Ömer, Huzeyfe'ye bu âyetin anlamını sormuş; Huzeyfe ise yeni bir açıklama yapmayarak o gün işittiği bilgiden başka ilave edeceği bir husus bulunmadığını ifade etmiştir. Rivayetin

ayrıntıları farklı şekillerde nakledilmekle birlikte, ortak nokta Hz. Ömer’in kelâle meselesini açıklığa kavuşturma konusundaki hassasiyetidir. (es-San‘ânî, 1999, 1/486-661)

Hz. Ömer’in kelâle konusunda yaşadığı tereddüt, hadis kaynaklarında da açık biçimde görülmektedir. Kendisinden nakledilen rivayetlerden birinde şöyle dediği aktarılır: “*Resûlullah’a kelâle hakkında o kadar çok soru sordum ki, bana başka hiçbir konuda göstermediği kadar sert davrandı ve eliyle göğsüme vurup, “Ey Ömer! Nisâ sûresinin sonunda indirilen yaz âyeti sana yetmiyor mu?” buyurdu.*” (Mâlik b. Enes, 1991, 2/533-3045) Bu rivayet, bir taraftan Resûlullah’ın konuyla ilgili açıklamasına, diğer taraftan ise Hz. Ömer’in zihnindeki tereddüdün tamamen ortadan kalkmadığına işaret etmektedir.

Hz. Ömer’in kelâle konusundaki çekincesini gösteren en önemli rivayetlerden biri de onun şu sözüdür: “*Üç mesele vardır ki Resûlullah bunları açıkça açıklamış olsaydı, benim için dünya ve içindekilerden daha değerli olurdu: Kelâle, faiz ve hilâfet.*” (Tayâlisî, 1999, 1/61-60) Bu rivayet, kelâlenin sadece fikhî bir mesele olarak değil, sahâbe döneminden itibaren üzerinde en çok durulan tefsir problemlerinden biri olduğunu göstermektedir. Nitekim Hz. Ömer’in bu konudaki ihtiyatlı tavrı, daha sonraki müfessirlerin yorumlarında da etkisini göstermiştir.

Kelâle âyetlerinin nüzûlüyle ilgili rivayetler incelendiğinde, bunların sadece tarihî bilgi aktarmakla kalmadığı, aynı zamanda yorum farklılıklarının oluşumunu da etkilediği görülmektedir. Bir taraftan Câbir b. Abdullah rivayeti kelâlenin uygulamadaki karşılığını ortaya koyarken, diğer taraftan Hz. Ömer’e ilişkin rivayetler kavramın sınırlarının ilk nesil tarafından dahi tartışıldığını göstermektedir. Bu sebeple müfessirler, kelâleyi açıklarken yalnızca âyet lafzıyla yetinmemiş; sebab-i nüzûl rivayetlerini, sahâbe uygulamalarını ve dil verilerini birlikte değerlendirmişlerdir.

Nitekim klasik tefsirlerde, Nisâ sûresinin 12. ve 176. âyetlerinin birbirinden bağımsız hükümler getirmediği, aksine aynı konuyu farklı yönleriyle açıklayan ve birbirini tamamlayan iki düzenleme olduğu görüşü ağırlık kazanmıştır. İlk âyetin anne bir kardeşlere ilişkin hükümleri, ikinci âyetin ise ana-baba bir ve baba bir kardeşlere ilişkin hükümleri açıklaması, bu yaklaşımın temel dayanağını oluşturmuştur. Böylece müfessirler, sebab-i nüzûl rivayetlerini dikkate alarak iki âyeti birlikte yorumlamış ve kelâle kavramını Kur’an bütünlüğü içerisinde anlamlandırmaya çalışmışlardır.

3. Müfessirlerin Kelâle Kavramı Hakkındaki İhtilafları

Kur’ân-ı Kerîm’de yalnızca iki âyette geçen kelâle kavramı, ilk dönemden itibaren müfessirler arasında farklı şekillerde yorumlanmıştır. Bu farklılıkların temelinde kelimenin sözlük anlamına ilişkin yaklaşımlar, sahâbeden nakledilen rivayetler, “veled” kelimesinin kapsamına dair dilsel değerlendirmeler ve miras âyetlerinin birbiriyle ilişkilendirilme biçimi yer almaktadır. Bu sebeple kelâle, tefsir tarihinde üzerinde en fazla ihtilaf edilen miras kavramlarından biri olarak dikkat çekmektedir. Biz bu ihtilafları alt başlıklar halinde teker teker ele alacağız.

3.1. Kelâlenin Tanımına İlişkin İhtilaflar

Kelâle kavramı etrafında oluşan ihtilafların en temelini, kavramın neyi ifade ettiği meselesi oluşturmaktadır. Kur’ân-ı Kerîm’de yalnızca iki yerde geçen kelâle kelimesi, her iki âyette de tanımlanmaksızın kullanılmıştır. Bu durum, kelimenin ilk muhataplar tarafından bilinen bir kavram olduğu izlenimini vermektedir. Nitekim Câbir b. Abdullah’ın Resûlullah’a “*Ben kelâleyim.*” diyerek soru yöneltmesi de kelimenin Arap toplumunda bilinen bir kullanımının bulunduğu göstermektedir. Bununla birlikte, kelimenin yaygın olarak bilinmesi onun teknik anlamı üzerinde görüş birliği

bulunduğu anlamına gelmemektedir. Aksine, sahâbe döneminden itibaren kelâlenin kapsamına ilişkin farklı değerlendirmelerin ortaya çıkması, kavramın hukukî anlamının herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmadığını göstermektedir.

Kelâlenin tanımı konusunda ileri sürülen görüşler incelendiğinde ihtilafın esasen iki soru etrafında şekillendiği görülmektedir. Birincisi, kelâlenin “ölen kişiyi mi”, yoksa “mirasçıları mı” ifade ettiği; ikincisi ise ölen kişinin hangi yakınlarının bulunmaması hâlinde kelâle hükmünün uygulanacağıdır. Müfessirlerin büyük çoğunluğu ilk soruda kelâlenin miras bırakanın sıfatı olduğu görüşünü benimsemiş, ikinci soruda ise baba ve çocuğun bulunmamasını esas almıştır. Ancak bu sonuca ulaşırken takip edilen yöntemler aynı değildir.

Klasik tefsirlerde cumhurun görüşü olarak aktarılan tanıma göre kelâle, “babası ve çocuğu bulunmadan ölen kimsedir”.(es-San‘ânî, 1999, 1/485-659; Taberî, t.y., 7/45; İbn Ebû Hâtîm, 1999, 3/887-4932) Bu tanımın en önemli dayanağı Hz. Ebû Bekir’den nakledilen rivayettir. Taberî’nin aktardığına göre Hz. Ebû Bekir, kelâle hakkında kendisine soru sorulduğunda şu açıklamayı yapmıştır:

“Kelâle hakkında kendi görüşümü söylüyorum. Eğer doğru ise Allah’tandır; hata ise bendendir ve şeytandandır. Kelâle, baba ve çocuk dışında kalan miras durumudur.”(ed-Dârimî, 2000, 4/1944-3015)

Rivayet iki açıdan dikkat çekicidir. İlk olarak Hz. Ebû Bekir, görüşünü aktarırken kesinlik iddiasında bulunmamış, isabet ihtimalini Allah’a, hata ihtimalini ise kendisine nispet etmiştir. Bu ifade, ilk dönem sahâbesinin Kur’an’ın yorumunda sergilediği ilmî ihtiyatı göstermesi bakımından önemlidir. İkinci olarak ise rivayet, kelâlenin tanımını doğrudan usûl ve fîrû ekseninde belirlemektedir. Böylece kelâle, yalnızca kardeşlerle ilgili bir mesele olmaktan çıkarılmakta, ölen kişinin soy ağacındaki konumunu belirleyen bir hukuk terimi hâline gelmektedir.

Taberî’nin de bu rivayeti merkeze alması tesadüf değildir. Zira o, kelâleyle ilgili farklı rivayetleri uzun uzadıya zikrettikten sonra Hz. Ebû Bekir’in görüşünü tercih etmekte ve bunu hem dil hem de rivayet bakımından daha güçlü bulmaktadır. Taberî’nin tercihinde yalnızca rivayetlerin çokluğu değil, Kur’an’ın iki farklı âyetinde geçen kelâle kullanımını uzlaştırma çabası da etkili görünmektedir. Ona göre âyetler, farklı kelâle türlerini değil, aynı hukukî statünün farklı yönlerini açıklamaktadır. Bu nedenle kelâleyi yalnızca kardeşlerle sınırlandırmak yerine, baba ve çocuk bulunmayan miras bırakanın genel durumu olarak anlamak daha isabetlidir.(Taberî, t.y., 9/430-445)

Buna karşılık Abdullah b. Abbas’a nispet edilen görüş, kelâle kavramını daha dar bir çerçevede değerlendirmektedir. İbn Abbas’ın yorumunda belirleyici unsur, Nisâ sûresinin 176. âyetinde geçen veled kelimesidir. Ona göre veled lafzı mutlak olarak çocuk anlamına geldiğinden, ölen kişinin geride kız çocuğu dahi bulursa artık kelâle hükümleri uygulanamaz.(ez-Zuhaylî, 1991, 6/59) Dolayısıyla kardeşler mirastan pay alamazlar. Burada dikkat çekici olan husus, İbn Abbas’ın hareket noktasının rivayetlerden ziyade âyet lafzı olmasıdır. Bu yönüyle onun yaklaşımı, lafzın umumunu esas alan bir yorum olarak değerlendirilebilir.

Burada önemli bir hususun usûl açısından göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İbn Abbas’ın görüşü ile Hz. Ebû Bekir’in görüşü arasında ilk bakışta tanım farklılığı varmış gibi görünse de ihtilafın asıl sebebi kelâle kelimesinin anlamı değil, veled kelimesinin kapsamıdır. Başka bir ifadeyle her iki görüş de kelâlenin çocuk bulunmayan kimseyle ilgili olduğu konusunda birleşmekte; ayrılık ise kız çocuğunun bu kapsamda değerlendirilip değerlendirilmeyeceği noktasında ortaya çıkmaktadır. Bu tespit, ihtilafın

merkezinin kelâle kelimesinden ziyade ayette geçen başka bir lafız (veled) olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Kanaatimizce klasik literatürde kelâle ihtilafının çoğu zaman doğrudan kelimeye nispet edilmesi, meselenin bu yönünü gölgede bırakmıştır.

Hız. Ömer'in yaklaşımı ise meseleyi daha farklı bir boyuta taşımaktadır. Rivayetlerden anlaşıldığı kadarıyla Hız. Ömer, kelâlenin anlamını öğrenmek için Resûlullah'a defalarca soru yöneltmiş; buna rağmen hayatının sonuna kadar bu konuda tam bir kanaate ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Onun, “*Kelâle meselesinin Resûlullah tarafından daha açık biçimde açıklanmış olmasını isterdim.*” (Tayâlisî, 1999, ss. 60-61) anlamındaki sözleri, bu konudaki ilmî hassasiyetini göstermektedir. Buradan hareketle bazı araştırmacılar Hız. Ömer'in kelâle hükmünü anlamadığı sonucuna ulaşmışlarsa da bu değerlendirme isabetli görünmemektedir. (Yazıcı, 2013, s. 227) Zira Hız. Ömer'in tereddüdü hükmün varlığına değil, kavramın bütün ihtimalleri kapsayacak şekilde sınırlarının belirlenmesine yöneliktir. Başka bir ifadeyle onun ihtiyatı, lafzın uygulanacağı bütün vakıaları kuşatan kesin bir tanım yapma arzusundan kaynaklanmaktadır.

Konu bu çerçevede değerlendirildiğinde, kelâlenin tanımına ilişkin ihtilafın tek bir sebepten kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. Dil verileri, sahâbe rivayetleri, hadisler ve âyetler arasındaki irtibatın kurulma biçimi birlikte tahlil edilmiştir. Bununla birlikte klasik tefsirlerde zamanla Hız. Ebû Bekir'in benimsediği tanımın ağırlık kazandığı ve cumhur tarafından benimsendiği görülmektedir.

3.2. Kelâlenin Kimi İfade Ettğine Dair İhtilaflar

Kelâle kavramına ilişkin tartışmaların önemli bir kısmı, kelimenin kapsamından ziyade hangi unsur ifade ettiğine yöneliktir. Başka bir ifadeyle ihtilaf, kelâlenin miras bırakan kişinin bir sıfatı mı yoksa mirasa hak kazanan akrabaların ortak adı mı olduğu noktasında yoğunlaşmaktadır. İlk bakışta kavramsal gibi görünen bu tartışma, gerçekte Kur'an lafızlarının delâleti ve yorum yöntemleriyle yakından ilişkili olup müfessirlerin tefsir anlayışlarını yansıtan önemli örneklerden biridir.

Klasik tefsir literatüründe hâkim görüş, kelâlenin ölen kişinin durumunu ifade ettiği yönündedir. (Yazıcı, 2013, s. 229) Bu anlayışa göre kelâle, geride ne baba ne de çocuk bırakarak ölen kimsenin vasfıdır. Taberî'nin dikkat çektiği hususlardan biri, Nisâ sûresinin her iki âyetinde de kelâlenin doğrudan miras bırakan kişiyle irtibatlı bir bağlam içinde zikredilmiş olmasıdır. Ona göre kelimenin cümle içerisindeki kullanımı, onun mirasçılardan ziyade ölen kişiyi nitelediğini göstermektedir.

İbn Kesîr de benzer şekilde kelâlenin ölen kişinin sıfatı olduğu görüşünü benimser. O, bu görüşünü yalnızca sahâbe rivayetlerine değil, aynı zamanda Câbir b. Abdullah hadisine dayandırmaktadır. Zira Câbir'in Resûlullah'a hitaben “*Ben kelâleyim.*” demesi, kelimenin kişinin kendisini niteleyen bir ifade olarak kullanıldığını açıkça göstermektedir. Eğer kelâle yalnızca mirasçıları ifade eden bir kavram olsaydı, Câbir'in bu ifadeyi kullanmasının anlamı zayıflayacaktır. Bu sebeple İbn Kesîr, hadisin kelimenin teknik anlamını açıklayan en güçlü delillerden biri olduğunu kabul etmektedir. (İbn Kesîr, 2010, 3/287-288)

Bazı dil âlimleri ve müfessirler, kelâlenin ölen kişiyi değil, onun usûl ve fîrû dışında kalan mirasçılarını ifade ettiğini ileri sürmüşlerdir. Bu görüş sahipleri, kelimenin kök anlamından hareketle bir değerlendirme yapmaktadırlar. Onlara göre “çevrelemek” anlamına gelen kök, miras bırakanı çevreleyen akrabaları ifade etmeye daha uygundur. Çünkü anne, baba ve çocuklar bulunmadığında

miras, kardeşler ve diğer yakın akrabalar arasında paylaşılmaktadır. Böylece kelâle, doğrudan doğruya mirası devralan akraba grubunu anlatan bir isim hâline gelmektedir.(Ebû Hayyân el-Endelüsî, 2000, 3/545)

Bu yaklaşım özellikle lugat merkezli bir açıklama olmakla birlikte, klasik tefsirlerde geniş kabul görmemiştir. Bunun temel sebeplerinden biri, Kur’ân’daki kullanım biçimidir. Nitekim Nisâ sûresinin 176. âyetinde yer alan:

“İnimru’un heleke leyse lehu veled...”

(“Eğer bir kimse ölür ve onun çocuğu bulunmazsa...”) ifadesi, kelâlenin ölen kişinin içinde bulunduğu aile durumunu tasvir etmektedir. Devamındaki hükümler ise bu durumun miras paylaşımına etkisini açıklamaktadır. Ayetin bu kurgusu, kelâlenin doğrudan mirasçılarını ifade ettiği yorumunu güçleştirmektedir.

Kanaatimizce burada dikkat edilmesi gereken nokta, kelâlenin anlamına ilişkin iki farklı yaklaşımın aslında birbirini tamamen dışlamadığıdır. Çünkü kelâle ölen kişinin vasfı olarak kabul edildiğinde de sonuç itibarıyla bu vasfı, mirasa hak kazanacak akrabaların belirlenmesini sağlamaktadır. Diğer bir ifadeyle kelimenin ölen kişiyi nitelemesi, onun mirasçılarını da dolaylı olarak belirlemektedir. Bu sebeple bazı rivayetlerde kelâlenin mirasçılar için kullanılmış olması, kelimenin asli anlamının değiştiğini değil, hukukî sonucun öne çıkarıldığını göstermektedir.

Râzî’nin bu konudaki değerlendirmesi dikkat çekicidir. Râzî, kelâle etrafındaki tartışmaların büyük ölçüde kelimenin hakikat ve mecaz anlamları arasındaki ilişkiyle bağlantılı olduğunu ifade eder. Ona göre kelime, esas itibarıyla ölen kişinin durumunu anlatmakta; ancak bu durumun doğal sonucu olarak mirasçılar için de kullanılabilir. Böylece iki görüş arasında mutlak bir karşıtlık değil, anlam genişlemesi söz konusudur.(Râzî, 1999, 9/520-521)

Zemahşerî de benzer şekilde ayetin dil yapısını merkeze almakta ve kelimenin cümle içindeki konumunun ölen kişiyi gösterdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte o, Arap dilinde bazen sebebin sonuç yerine kullanılabildiğine dikkat çekerek kelâlenin mirasçılar için kullanılmasının dil bakımından tamamen imkânsız olmadığını da kabul etmektedir. Ancak ona göre Kur’ân bağlamı dikkate alındığında tercih edilmesi gereken yorum, kelimenin miras bırakanın niteliğini ifade ettiği yönündedir.(Zemahşerî, 1986, 1/485-487)

Burada dikkati çeken önemli bir husus da şudur: Müfessirler arasında kelâlenin ölen kişi mi yoksa mirasçılar mı olduğu tartışması, pratikte miras hükümlerini çoğu zaman değiştirmemektedir. Çünkü her iki yaklaşım da sonuçta aynı aile yapısını esas almaktadır. Asıl farklılık, kavramın tanımlanış biçiminde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle söz konusu ihtilafın önemli ölçüde kavramsal ve metodolojik olduğu söylenebilir. Fıkhi sonuçlar bakımından ise belirleyici olan husus, kelâlenin kapsamından ziyade “veled” ve “baba” kavramlarının nasıl yorumlandığıdır.

3.3. Kelâle Tartışmalarında “Veled” Lafzının Yorumu

Kelâle kavramına ilişkin ihtilaflar incelendiğinde, ilk bakışta tartışmanın kelâle kelimesi etrafında şekillendiği izlenimi doğmaktadır.

Nisâ sûresinin 176. âyetinde şöyle buyrulmaktadır:

“Yesteftûneke kulillâhu yüftikum fi'l-kelâleti inimru'un heleke leyse lehu veled...”

“Sana fetva soruyorlar. De ki: Allah size kelâle hakkında hükmünü açıklıyor. Eğer bir kimse ölür ve onun çocuğu bulunmazsa...”

Burada geçen veled kelimesi Arapçada sözlük itibarıyla “doğan çocuk” anlamına gelmekte olup hem erkek hem de kız evladı kapsayabilecek genel bir isimdir. Arap dilindeki bu kullanım çeşitliliği, müfessirlerin âyeti yorumlarken farklı sonuçlara ulaşmalarına zemin hazırlamıştır. (Aktan, 1995)

İbn Abbas'ın görüşü büyük ölçüde bu lafzın umum ifade ettiği kabulüne dayanmaktadır. Ona göre veled, kız ve erkek ayrımı gözetmeksizin bütün çocukları kapsamaktadır. Dolayısıyla ölen kimsenin geride yalnızca bir kız çocuğu bulunsu bile artık kelâle hükümleri uygulanmayacaktır. Çünkü âyette zikredilen “çocuğu bulunmama” şartı gerçekleşmemiştir. (el-Mâzarî, 1988, 2/341) Bu yaklaşım lafzın zahirini esas alan bir yorum olarak değerlendirilebilir. İbn Abbas'ın hareket noktası, kelimenin Arap dilindeki genel kullanımıdır ve bu yönüyle onun yaklaşımı filolojik temelli bir tefsir örneği niteliğindedir.

Cumhur müfessirlerin yaklaşımı ise farklıdır. Taberî, Kurtubî ve İbn Kesîr gibi müfessirler veled kelimesinin lugavî anlamının genel olduğunu kabul etmekle birlikte, âyeti yalnızca dil kuralları üzerinden yorumlamanın yeterli olmayacağını belirtmişlerdir. Onlara göre Kur'ân'ın açıklanmasında sünnet ve sahâbe uygulamaları da belirleyici delillerdir. Bu sebeple Resûlullah'ın ferâiz uygulamaları ile sahâbeden nakledilen rivayetler birlikte değerlendirildiğinde, kız çocuklarının bulunduğu bazı durumlarda kardeşlerin mirastan tamamen düşmeyeceği anlaşılmaktadır. (Taberî, t.y., 7/723)

Kurtubî, "veled" kelimesinin dil açısından genel anlam taşıdığını belirtmesine rağmen, sahih hadislerde kız çocuklarıyla birlikte kız kardeşlerin de mirasçı olabildiğini gösteren uygulamaların bulunduğunu ifade eder. Özellikle “Belirlenmiş miras paylarını hak sahiplerine veriniz” anlamındaki hadis çerçevesinde meseleyi değerlendiren Kurtubî, lafzın mutlak anlamının her durumda uygulanamayacağını savunur. Böylece onun yorumunda hadis, lafzın anlam sınırlarını belirleyen temel unsur hâline gelmektedir. (Kurtubî, 1964, 5/60)

Râzî ise meseleyi daha çok usûlî açıdan ele almaktadır. Ona göre ihtilafın temel sebebi kelimenin anlamı değil, deliller arasındaki öncelik ilişkisidir. Eğer yalnızca lugal esas alınacak olursa İbn Abbas'ın görüşü daha güçlü görünmektedir. Ancak sünnet ve sahâbe uygulamaları dikkate alındığında cumhurun görüşü tercih edilmektedir. Râzî'nin bu değerlendirmesi, ihtilafın yalnızca kelime anlamından kaynaklanmadığını; aksine delillerin hiyerarşik olarak değerlendirilmesinden doğduğunu göstermektedir. (Râzî, 1999, 9/510)

Kanaatimizce Râzî'nin bu tespiti, kelâle tartışmasının doğru anlaşılması bakımından önemli bir anahtar sunmaktadır. Başka bir ifadeyle problem, “veled ne demektir?” sorusundan ziyade, “Kur'ân'daki bir lafzın anlamı belirlenirken hangi deliller esas alınmalıdır?” sorusunda düğümlenmektedir.

Bu durum, kelâle meselesinin tefsir usûlü açısından da önemli bir örnek teşkil ettiğini göstermektedir. Zira burada lafız, hadis, sahâbe uygulaması ve Arap dili birlikte değerlendirilmekte; bunlardan hangisine öncelik verileceği yorumun sonucunu doğrudan etkilemektedir. Aynı âyet üzerinde çalışan müfessirlerin farklı hükümlere ulaşmaları da büyük ölçüde bu metodolojik tercihlerden kaynaklanmaktadır.

Buradan hareketle şu sonuca ulaşmak mümkündür: Kelâle ihtilafı görünüşte tek bir kavram etrafında

dönüyor olsa da gerçekte bu ihtilaf Kur'ân lafızlarının yorumlanmasında izlenen yöntem farklılıklarının bir yansımasıdır. Müfessirlerin çoğu kelâlenin genel tanımı konusunda ortak bir zeminde buluşurken, veled lafzının kapsamı ve bu lafzın sünnet ışığında nasıl anlaşılması gerektiği hususunda ayrılmışlardır. Dolayısıyla kelâle tartışmasının merkezinde, kelimenin kendisinden ziyade tefsir metodolojisi bulunmaktadır. Kanaatimizce bu husus, klasik kaynaklarda dağınık şekilde yer almakla birlikte açık biçimde vurgulanmamıştır. Bu yönüyle kelâle meselesi, yalnızca bir miras hükmü değil, Kur'ân'ın nasıl yorumlanması gerektiğine dair usûlî tartışmaların da önemli bir örneğini oluşturmaktadır.

İhtilafların Değerlendirilmesi

Kelâle kavramı etrafında şekillenen ihtilaflar incelendiğinde, bunların tek bir sebepten kaynaklandığını söylemek mümkün değildir. Klasik tefsirlerde yer alan farklı yorumlar birlikte değerlendirildiğinde, ihtilafın dilsel, rivayet merkezli ve metodolojik olmak üzere birbiriyle ilişkili çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre:

1- Kelâle kelimesi Kur'ân'da yalnızca iki ayette zikredilmiştir. Bu da kelâle kavramının anlamsal çerçevesini sınırlandırmıştır. Bu durum, müfessirleri lafzın sözlük anlamına, sebab-i nüzûl rivayetlerine ve sahâbe uygulamalarına daha fazla başvurmaya sevk etmiştir.

2- Kur'an-ı Kerim'de yalnızca bir veya iki defa geçen başka kavramlar aynı ölçüde kelâle gibi tartışmaya konu olmamıştır. Kelâleyi farklı kılan husus, doğrudan hukukî sonuç doğuran bir kavram olmasıdır. Kavramın kapsamına ilişkin yapılacak en küçük yorum değişikliği, miras paylaşımını doğrudan etkilediğinden müfessirler lafzı son derece ihtiyatlı biçimde değerlendirmişlerdir.

3- Bir diğer önemli sebep sahâbeden farklı rivayetlerin naklolunmasıdır. İlk bakışta Hz. Ebû Bekir, Hz. Ömer ve Abdullah b. Abbas'a nispet edilen görüşlerin birbirinden tamamen farklı olduğu düşünülebilir. Ancak rivayetler bütüncül olarak incelendiğinde bu farklılığın mutlak bir çelişki oluşturmadığı görülmektedir. Özellikle Hz. Ömer'den gelen rivayetlerin bir kısmı, onun kelâleyi tanımlamakta zorlandığını değil; aksine konunun bütün ihtimallerini kuşatacak kesin bir açıklama arayışı içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu sebeple rivayetlerde görülen farklı ifadelerin önemli bir kısmı, bağlam farklılığıyla açıklanabilecek niteliktedir. Sahâbeden gelen bu rivayetler bir görüş ayrılığı olarak algılanmamalıdır. Aynı olayın farklı yönlerine yapılan vurgu olarak algılanması daha doğrudur.

4- Nisâ sûresinin 176. âyetinde geçen veled lafzının yorumlanmasıdır. Daha önce de ifade edildiği üzere kelâle tartışmasının merkezinde aslında bu lafız yer almaktadır. Çünkü veled kelimesinin yalnızca erkek çocuğu mu yoksa kız ve erkek bütün çocukları mı kapsadığı hususunda benimsenen yaklaşım, kelâlenin kapsamını doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple müfessirlerin ulaştıkları farklı sonuçlar, çoğu zaman kelâle kelimesine yükledikleri anlamdan değil, veled lafzını nasıl değerlendirdiklerinden kaynaklanmaktadır. Bu da bize tefsir usulü açısından şunu göstermektedir; rivayet merkezli yorum yapan müfessirler, hadisleri ve sahâbe uygulamalarını lafzın açıklayıcısı olarak kabul etmişlerdir. Buna karşılık dil merkezli yorum yapan müfessirler, öncelikle lafzın Arap dilindeki kullanımını esas almış ve rivayetleri bu çerçevede değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla aynı âyeti yorumlayan iki müfessirin farklı sonuçlara ulaşması, çoğu zaman farklı bilgiye sahip olmalarından değil, delilleri değerlendirme yöntemlerindeki farklılıktan kaynaklanmaktadır.

Buradan hareketle, kelâle ihtilafı, Kur'ân'ın açık olmayan bir hüküm ortaya koymasından değil; vahyin açıklanmasında kullanılan delillerin öncelik sırasına ilişkin metodolojik tercihlerden doğmuştur. Başka

bir ifadeyle problem, metnin kendisinden ziyade metni yorumlama biçimindedir. Bu sebeple kelâle meselesi, yalnızca bir miras tartışması olarak değil, tefsir metodolojisinin uygulama alanlarından biri olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç

Kelâle kavramı, Kur'ân-ı Kerîm'de yalnızca Nisâ sûresinin 12 ve 176. âyetlerinde yer almasına rağmen, İslâm tefsir geleneğinde en fazla tartışılan miras kavramlarından biri olmuştur. Çalışmada kelâle kavramı, öncelikle sözlük ve terim anlamı bakımından ele alınmış, ardından ilgili âyetlerin sebab-i nüzûlleri incelenmiş ve klasik tefsir literatüründe müfessirlerin konuya ilişkin yaklaşımları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Yapılan inceleme, kelâle kavramına ilişkin ihtilafların tek bir sebepten kaynaklanmadığını ortaya koymaktadır. Kavramın etimolojisine ilişkin farklı değerlendirmeler, sahâbeden nakledilen rivayetler, ilgili hadisler ve özellikle Nisâ sûresinin 176. âyetinde yer alan "veled" lafzının kapsamına dair yorumlar, ihtilafın temel unsurlarını oluşturmuştur. Bunun yanında sebab-i nüzûl rivayetleri ve ilk dönem uygulamaları da müfessirlerin yorum tercihlerini doğrudan etkilemiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan önemli tespitlerden biri, klasik literatürde kelâle ihtilafının çoğu zaman doğrudan kelâle kavramı üzerinden anlatılmasına rağmen, tartışmanın merkezinde büyük ölçüde "veled" lafzının yer aldığıdır. Zira müfessirlerin önemli bir kısmı kelâlenin genel çerçevesi konusunda ortak bir zeminde buluşurken, "veled" kavramının kapsamına ilişkin farklı yaklaşımlar, miras hükümlerinin uygulanışında farklı sonuçlara ulaşılmasına neden olmuştur. Bu durum, ihtilafın yalnızca kavramsal değil, aynı zamanda lafızların delâletine ilişkin usûlî bir mesele olduğunu göstermektedir.

Çalışmada ayrıca Taberî, Zemahşerî, Râzî, Kurtubî ve İbn Kesîr'in konuya yaklaşımları mukayeseli olarak incelenmiştir. Bu inceleme, müfessirlerin farklı sonuçlara ulaşmalarının temelinde çoğu zaman farklı rivayetlere sahip olmalarından ziyade, mevcut rivayetleri ve dil verilerini değerlendirme biçimlerinin bulunduğunu göstermektedir. Rivayet tefsiri geleneğinde hadisler ve sahâbe uygulamaları yorumun belirleyici unsuru hâline gelirken, dirayet ağırlıklı eserlerde Arap dili, lafızların semantik yapısı ve usûl ilkeleri daha belirgin bir rol üstlenmiştir. Böylece kelâle meselesi, klasik tefsir literatüründe yöntem farklılıklarının yorumlara nasıl yansıdığını gösteren önemli örneklerden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte müfessirler arasındaki farklılıkların mutlak bir görüş ayrılığı şeklinde değerlendirilmesi isabetli görünmemektedir. Çünkü klasik kaynaklar dikkatle incelendiğinde, müfessirlerin büyük çoğunluğunun Kur'ân'ın ilgili iki âyetini birlikte değerlendirdiği ve kelâle hükümlerini Kur'ân bütünlüğü içerisinde anlamlandırmaya çalıştığı görülmektedir. İhtilaf daha çok lafızların kapsamı ve deliller arasında kurulacak öncelik ilişkisi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Her ne kadar konu miras hükümleriyle ilgili olsa da müfessirlerin tartışmaları dil, hadis, sebab-i nüzûl, sahâbe kavilleri ve tefsir usûlü gibi birçok disiplinin birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle kelâle, İslâm ilim geleneğinde disiplinler arası ilişkinin açık biçimde gözlemlenebildiği örneklerden biri olarak değerlendirilebilir.

Metnin yorumlanmasında takip edilen metodolojik yaklaşımlar bulunmaktadır. Aynı nassı esas alan müfessirlerin farklı sonuçlara ulaşmaları, Kur'ân'ın anlam dünyasının zenginliğini ve klasik tefsir geleneğinin çok yönlü yapısını ortaya koymaktadır. Kur'ân'ın anlaşılmasında rivayet, dirayet ve dil

unsurlarının nasıl birlikte işlediğini gösteren önemli bir tefsir örneğı olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça / References

- Aktan, H. (1995). Evlât. İçinde *TDV İslâm Ansiklopedisi* (C. 11, ss. 526-527). TDV Yayınları.
- Begavî, E. M. el-H. b. M. b. M. el-Ferrâ. (1983). *Şerhu's-Sünne* (2. bs.). el-Mektebetü'l-İslâmî.
- Bilgili, İ. (2013). İslam Miras Hukukunda Kıyasın Fonksiyonu ile Kıyas Uygulamaları. *İslâm Hukuku Araştırmaları Dergisi*, (22), 225-256. (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi).
- Buhârî, E. A. M. b. İ. b. İ. el-Cu'fî. (1993). *El-Câmi 'u's-sahîh* (5. bs., C. 7). Dâru İbn Kesîr.
- Ebû Hayyân el-Endelüsî, M. b. Y. (2000). *El-Bahru'l-Muhît fi't-Tefsîr* (S. M. C. el-Attâr, Z. Ca'id, & İ. el-Aşâ Hassûne, Ed.; C. 11). Dâru'l-Fikr.
- ed-Dârimî, A. b. A. (2000). *Müsnedü'd-Dârimî (es-Sünen)* (H. S. E. ed-Dârânî, Ed.; 1. bs., C. 4). Dâru'l-Muğnî.
- el-Belhî, E.-H. M. bin S. bin B. el-Ezdi. (2002). *Tefsîru Mukâtil bin Süleyman* (A. M. Şuhâte, Ed.; 1. bs.). Dâru İhyâ'i't-Türâsi'l-Arabî.
- el-Mâzarî, E. A. M. b. A. b. Ö. (1988). *El-Mu'lim bi-fevâ'idî Müslim* (M. eş-Şâzelî en-Neyfer, Ed.; C. 3). ed-Dâru't-Tûnusiyye li'n-Neşr.
- es-San'ânî, A. b. H. (1999). *Tefsîru 'Abdirrezzâk* (M. M. Abduh, Ed.; 1. bs., C. 3). Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- ez-Zuhaylî, V. (1991). *Et-Tefsîru'l-Münîr fi'l-'Akîdeti ve's-Şer'i'ati ve'l-Menhec* (1. bs., C. 32). Dâru'l-Fikr.
- İbn Ebû Hâtim, A. b. M. er-Râzî. (1999). *Tefsîru'l-Kur'ânî'l-'Azîm* (E. M. et-Tayyib, Ed.; 3. bs.). Mektebetü Nizâr Mustafâ el-Bâz.
- İbn Kesîr, İ. b. Ö. (2010). *Tefsîru'l-Kur'ânî'l-'Azîm* (H. b. B. b. Yâsîn, Ed.; 1. bs., C. 7). Dâru İbnü'l-Cevzî.
- İbn Manzûr, E.-F. C. M. b. M. b. A. b. A. el-Ensârî er-Rüveyfî. (1994). *Lisanü'l-'Arab* (3. bs., C. 15). Dâru's-Sâdr.
- Kurtubî, E. A. M. b. A. el-Ensârî. (1964). *El-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân* (A. el-B. ve İ. Atfîş, Ed.; 2. bs.). Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Mâlik b. Enes. (1991). *El-Muvatta'*. Muessesetü'r-Risale.
- Müslim, H. el-Kuşeyrî en-Nisaburî. (1955). *Sahih-i Müslim*. Matbaatu İsa el-Babî el-Halebi ve Şürekah.
- Râzî, M. b. Ö. b. H. b. H. et-T. er-R. (Fahreddin. (1999). *Mefâtihu'l-gayb (et-Tefsîru'l-Kebîr)* (3. bs.). Dâru İhyâ'i't-Turâsi'l-Arabî.
- Taberî, E. C. M. b. C. b. Y. el-Âmülî. (t.y.). *Câmi 'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Kur'ân*. Dâru't-Terbiyeti ve't-Turâs.
- Tayâlisî, E. D. (1999). *Müsnedü Ebî Dâvûd et-Tayâlisî*. Dâru Hicr.
- Yazıcı, A. (2013). İslam Hukukunda Kelâle Öz Ve Üvey Kardeşlerin Fürû Ve Usûl Hısımlarla Mirasçılığı. *Dini Araştırmalar*, 16(42 (17-06-2013)), 216-237.
- Zemahşerî, E.-K. M. b. Ö. (1986). *El-Keşşâf 'an hakâiki gavâmidî't-Tenzîl* (3. bs.). Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.

11. Le Féminin Dans Le Cinéma Turc De «Yeşilçam» (1960-1980) : Analyse Sémioliingüistique Des Affiches¹

Özge SÖNMEZ²

APA: Sönmez, Ö. (2026). Le Féminin Dans Le Cinéma Turc De «Yeşilçam» (1960-1980) : Analyse Sémioliingüistique Des Affiches. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 211-232.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21667778>

Résumé

Cette étude propose une analyse sémioliingüistique de la représentation féminine dans le cinéma turc entre 1960 et 1980, à partir d'un corpus d'affiches cinématographiques de la période de Yeşilçam. Correspondant à l'apogée de la production filmique turque, cette période participe à la construction de l'imaginaire collectif et à la diffusion des normes sociales et genrées. L'affiche est appréhendée comme un objet sémiotique articulant dimensions verbale et visuelle, et comme un dispositif discursif de mise en scène du féminin. La problématique vise à analyser comment les éléments linguistiques et iconiques contribuent à la reproduction ou à la reconfiguration des stéréotypes de genre, en interrogeant la tension entre assignation normative et émergence de figures féminines alternatives. Sur le plan méthodologique, l'étude mobilise l'analyse sémiotique et l'analyse du discours appliquée aux images. L'analyse porte sur le langage corporel des figures féminines, les rôles narratifs implicites, ainsi que sur la valeur symbolique des couleurs dominantes. Les titres font l'objet d'une analyse lexicale et sémantique visant à identifier les imaginaires sociaux associés au féminin. Les résultats montrent que les affiches de Yeşilçam dépassent leur fonction promotionnelle pour construire des récits visuels où la figure féminine se situe entre objet de désir, figure sacrificielle et sujet en quête d'autonomie. Elles constituent ainsi un observatoire privilégié des rapports de genre dans le cinéma turc des années 1960–1980.

Mots-clés : cinéma turc ; Yeşilçam ; représentation féminine ; analyse sémioliingüistique ; affiche cinématographique ; genre

¹ Cet article a été développé à partir de l'intervention intitulée “Le féminin dans le cinéma turc de «Yeşilçam» (1960-1980): Analyse sémioliingüistique des affiches” au colloque “Regards de femmes: mutations esthétiques et narratives dans le cinéma méditerranéen” qui a eu lieu le 27-28 Novembre 2025 au Maroc.

² Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı / Assoc. Prof., Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, Division of French Language Education (İzmir, Türkiye) **e-posta:** osonmez1982@yahoo.fr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6515-6864> **ROR ID:** <https://ror.org/oodbd8b73>

“Yeşilçam” Türk Sinemasında Kadın İmgesi (1960-1980): Afişlerin Semiolinguistik Analizi³

Öz

Bu çalışma, Yeşilçam dönemine ait bir film afişleri külliyyatını temel alarak, 1960 ile 1980 yılları arasında Türk sinemasında kadınların temsiline ilişkin semiyodilguistik bir analiz önermektedir. Türk sinema üretiminin zirveye ulaştığı bu dönem, toplumsal hayal gücünün şekillenmesinde ve sosyal ile toplumsal cinsiyet normlarının yaygınlaştırılmasında merkezi bir rol oynamıştır. Film afişi, sözel ve görsel boyutları bir araya getiren bir semiyotik nesne ve kadınlığın sembolik sahnelemesinde rol oynayan bir söylemsel araç olarak ele alınmaktadır. Araştırma sorunu, normatif atamalar ile alternatif kadın figürlerinin ortaya çıkışı arasındaki gerilimi sorgulayarak, dilbilimsel unsurların ve ikonik unsurların toplumsal cinsiyet stereotiplerinin yeniden üretilmesine veya yeniden yapılandırılmasına nasıl katkıda bulunduğunu incelemeyi amaçlamaktadır. Metodolojik olarak, çalışma görüntülere uygulanan semiyotik analiz ve söylem analizinden yararlanmaktadır. Analiz, kadın figürlerin beden diline, onlara atfedilen örtük anlatı rollerine ve baskın renklerin sembolik değerine odaklanmaktadır. Kadınlıkla ilişkilendirilen toplumsal imgelemeleri tespit etmek amacıyla film başlıkları sözcüksel ve anlamsal analize tabi tutulmaktadır. Bulgular, Yeşilçam film afişlerinin tanıtım işlevinin ötesine geçerek, kadın figürlerini arzu nesneleri, fedakarlık figürleri ve özerklik arayışındaki özneler arasında konumlandıran görsel anlatılar inşa ettiğini göstermektedir. Bu bakımdan, bu afişler, dönem boyunca Türk sinemasındaki toplumsal cinsiyet ilişkilerini gözlemek için ayrıcalıklı bir gözlem noktası oluşturmaktadır.

Anahtar kelimeler: Türk sineması; Yeşilçam; kadın temsili; semiyodilbilimsel analiz; film afişi; cinsiyet

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 çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Bu çalışma etik izin gerektirmemektedir.
Kaynak: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.
Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin / İthenticate / İntihal, Oran: %1
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.03.2026-**Kabul Tarihi:** 29.07.2026-**Yayın Tarihi:** 30.07.2026; DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.2166778>

Women in Turkish “Yeşilçam” Cinema (1960–1980): A Semiolinguistic Analysis of Movie Posters⁴

Abstract

This study proposes a semiolinguistic analysis of the representation of women in Turkish cinema between 1960 and 1980, based on a corpus of film posters from the Yeşilçam period. Corresponding to the peak of Turkish film production, this era played a central role in shaping the collective imagination and in disseminating social and gender norms. The film poster is approached as a semiotic object articulating verbal and visual dimensions, and as a discursive device involved in the symbolic staging of femininity. The research problem aims to examine how linguistic elements and iconic elements contribute to the reproduction or reconfiguration of gender stereotypes, by questioning the tension between normative assignment and the emergence of alternative female figures. Methodologically, the study draws on semiotic analysis and discourse analysis applied to images. The analysis focuses on the body language of female figures, the implicit narrative roles attributed to them, as well as on the symbolic value of dominant colors. Film titles are subjected to lexical and semantic analysis in order to identify the social imaginaries associated with femininity. The findings show that Yeşilçam film posters go beyond their promotional function to construct visual narratives in which female figures are positioned between objects of desire, sacrificial figures, and subjects in search of autonomy. As such, they constitute a privileged observatory of gender relations in Turkish cinema during the 1960s–1980s.

Keywords: Turkish cinema; Yeşilçam; female representation; semiolinguistic analysis; film poster; gender

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.

Ethics Approval: This study does not need ethics approval.

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 /Ithenticate, Rate: 1 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, **Article Registration Date:** 17.03.2026-**Acceptance Date:** 29.07.2026-**Publication Date:** 30.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.2166778>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Introduction

Entre les années 1960 et 1980, l'industrie cinématographique turque, communément nommée « Yeşilçam », s'impose comme un système de production intensif où se cristallisent les tensions socio-politiques et culturelles d'une Turquie en mutation. À travers une production abondante de films populaires, Yeşilçam met en scène des configurations identitaires qui participent à la construction imaginaire de la société turque moderne. Parmi ces configurations, la représentation du féminin occupe une place centrale : elle oscille entre l'idéalisation, la disciplinarisation et la spectacularisation du corps des femmes, révélant ainsi les normes genrées dominantes et les stratégies narratives par lesquelles celles-ci sont légitimées. Comme le souligne Arslan, les récits de Yeşilçam reposent sur une vision fondamentalement androcentrique du monde social, dans laquelle les personnages féminins sont définis à partir de normes morales et affectives imposées par l'ordre patriarcal (Arslan, 2011, p. 115–118). Cette logique s'inscrit plus largement dans ce que Mulvey définit comme un régime du « *regard masculin* », où le corps féminin est construit comme objet de vision et de désir au sein du dispositif cinématographique (Mulvey, 1975/1999, p. 19–26).

L'histoire du cinéma turc, qui débute officiellement en 1914, s'étend sur plus d'un siècle et accompagne de profondes transformations sociales. Initialement conçu comme un divertissement majoritairement masculin, le cinéma intègre progressivement de nouvelles dynamiques de public, donnant lieu à un registre narratif centré sur certaines attentes émotionnelles, particulièrement marquées dans Yeşilçam. Comme l'indique Suner, le cinéma de Yeşilçam construit implicitement une position spectatorielle masculine, y compris lorsque le public réel est majoritairement féminin, ce qui influe directement sur la mise en scène et la visualisation des corps féminins (Suner, 2010, p. 64–67). Cette construction du spectateur rejoint l'analyse de Jullier, selon laquelle les dispositifs filmiques orientent la lecture émotionnelle et axiologique du récit en assignant au spectateur une place interprétative spécifique (Jullier, 2002, p. 41–45).

Pendant la période de Yeşilçam, le mélodrame s'impose comme le genre dominant. Ces films visent à émouvoir le public à travers des récits reposant sur des personnages stéréotypés et des situations exceptionnelles. Toutefois, ces récits finissent par s'aligner sur l'ordre social établi, en évaluant la femme selon les critères mentaux propres au discours masculin et en incorporant les valeurs du système patriarcal. Comme le souligne Dönmez-Colin, le mélodrame de Yeşilçam construit la féminité autour d'une opposition binaire entre la femme vertueuse, associée au mariage et à la maternité, et la femme déviante, sexualisée et finalement sanctionnée par le récit (Dönmez-Colin, 2004, p. 85–92). Ce fonctionnement narratif correspond à ce que la sémiotique du récit identifie comme une distribution axiologique asymétrique des rôles, où les figures féminines sont porteuses de valeurs morales stabilisées (Greimas & Courtés, 1979, p. 29–33).

Les affiches de films, en tant que dispositifs visuels de communication, constituent un terrain privilégié pour observer ces représentations. Elles ne se limitent pas à promouvoir un produit culturel ; elles contribuent également à l'élaboration d'un régime de signification où s'articulent l'image, le texte et les valeurs sociales. Inscrites à la croisée de la sémiologie et de la linguistique, les affiches manifestent une grammaire visuelle du féminin, où les choix iconographiques (les postures, les cadrages, les couleurs), les éléments textuels (les titres, les slogans, les typographies) et les rapports intersémiotiques produisent des effets de sens qui organisent la perception du public. Comme le rappellent Aumont et Marie, l'image filmique - et par extension l'image promotionnelle - ne relève jamais d'une simple reproduction du réel, mais d'une construction signifiante régie par des codes culturels et idéologiques

(Aumont & Marie, 2009, p. 87–92). Dans cette perspective, Noyan montre que les affiches de films de Yeşilçam fonctionnent comme des textes visuels autonomes, produisant et stabilisant des significations genrées à travers des hiérarchies iconographiques et des dispositifs de mise en scène du corps féminin (Noyan, 2006, p. 72–79).

Dans cette perspective, le présent article propose une analyse sémioliingüistique d'un corpus d'affiches représentatives du cinéma de Yeşilçam produites entre 1960 et 1980. Il s'agira d'examiner comment le féminin y est construit, catégorisé et performé, en s'appuyant sur les apports de l'analyse du discours, de la sémiotique visuelle et de la linguistique énonciative. L'approche adoptée rejoint les travaux de Floch, pour qui l'image de communication constitue un espace de mise en discours des valeurs sociales, structuré par des oppositions symboliques et des parcours de sens (Floch, 1995, p. 23–31). Notre objectif est de montrer que ces affiches ne témoignent pas seulement de la place accordée aux femmes dans la société turque de l'époque, mais qu'elles participent activement à la configuration d'une idéologie visuelle du genre, où les identités féminines sont assignées à des rôles narratifs, affectifs et symboliques spécifiques.

Méthodologie

L'étude entend contribuer à une relecture critique de Yeşilçam, non pas seulement comme un phénomène cinématographique populaire, mais comme un espace discursif où se négocient des rapports de pouvoir et des régimes de visibilité du féminin. Cette recherche propose une analyse sémioliingüistique de la représentation féminine dans le cinéma turc entre 1960 et 1980, à partir d'un corpus constitué de 30 affiches cinématographiques de l'époque. Cette période correspond à l'apogée de « Yeşilçam », moment où l'industrie cinématographique turque produit une quantité considérable de films qui façonnent l'imaginaire collectif et reflètent les tensions socioculturelles de l'époque.

Le corpus comprend 30 affiches correspondant à 30 films turcs produits entre 1960 et 1980. Ces affiches constituent le matériau principal de l'analyse. Les films ont été retenus en raison de leur appartenance à la période étudiée et de la disponibilité de leurs affiches originales. Lorsque cela s'avère nécessaire, les films sont également consultés afin de contextualiser les représentations observées sur les affiches. Le tableau (1) présente les films retenus, leurs titres en turc et en français ainsi que leur année de sortie. Il constitue le corpus de référence sur lequel repose l'ensemble des analyses développées dans cette étude.

Tableau 1: Liste chronologique des films turcs et leurs titres français avec l'année de sortie

Titre turc	Titre français	Date
Kaldırım Çiçeği	La Fleur du Trottoir	1962
Acı Hayat	Une Vie de Douleur	1962
El Kızı	La Fille des Autres	1962
Ah Müjgan Ah	Ah Müjgan, Ah!	1962
Sarışın Tehlike	Le Danger Blond	1964
Susuz Yaz	L'Été Sans Eau	1964
Şoför Nebahat	Nebahat la Chauffeuse	1965
Ömrümce Ağladım	J'ai Pleuré Toute ma Vie	1965
Kızım ve Ben	Ma Fille et Moi	1965

Söyleyin Genç Kızlara	Dites-le aux Jeunes Filles	1965
Sözde Kızlar	Les Filles « Prétendues »	1965
Buruk Acı	La Douleur Amère	1965
On Korkusuz Kadın	Dix Femmes Audacieuses	1965
Ailenin Yüz Karası	La Honte de la Famille	1965
Kırık Hayatlar	Vies Brisées	1965
Üvey Ana	La Belle-Mère	1966
Komşunun Tavuğu	La Poule du Voisin	1966
Vurun Kahpeye	Abattez la Pécheresse	1966
Sürtük	La Salope	1966
Arabacı Sabahat	Sabahat, la Cocher	1966
Ayşem	Ayşem	1966
Funda	Funda	1968
Yaz Bekarı	Célibataire d'Été	1970
Arım Balım Peteğim	Mon Miel, Mon Rayon de Miel	1970
Satılık Gelin	La Mariée à Vendre	1972
Ah Nerede	Ah, Où est-il ?	1975
Ana	La Mère	1976
Selvi Boylum Al Yazmalım	Mon Grand Cyprès au Foulard Rouge	1977
Kuma	La Deuxième Épouse	1977
Gülen Gözler	Les Yeux Rieurs	1977

Sur le plan méthodologique, l'étude mobilise les outils de l'analyse sémiotique et de l'analyse du discours appliquée aux images. Cette approche considère l'image non comme un simple support illustratif, mais comme un espace discursif à part entière, au sein duquel se construisent des positions énonciatives, des rapports de pouvoir et des imaginaires sociaux à travers l'articulation du visuel et du verbal (Charaudeau, 2005 ; Maingueneau, 2014 ; Joly, 2015). Le choix de ces catégories d'analyse repose sur leur pertinence pour mettre en évidence les modalités de construction et de représentation des figures féminines dans les affiches étudiées.

Les catégories examinées incluent le langage corporel (les gestes, les regards, l'orientation des figures féminines), les rôles narratifs assignés aux personnages féminins (la mère, l'amante, la victime, l'héroïne émancipée), ainsi que les valeurs symboliques des couleurs dominantes. Les titres de films font l'objet d'une analyse lexicale et sémantique visant à identifier la manière dont la nomination des figures féminines participe à la construction d'imaginaires sociaux liés au genre.

Typologies féminines et structure du regard dans le cinéma de Yeşilçam

Dans le cadre théorique proposé par Laura Mulvey, le cinéma classique se construit autour d'une logique scopique fondée sur un regard masculin hégémonique. Selon l'autrice, « il existe trois regards différents associés au cinéma : celui de la caméra qui enregistre l'événement pro-filmique, celui du spectateur qui

regarde le produit fini, et celui des personnages à l'écran qui se regardent les uns les autres au sein de l'illusion filmique » (Mulvey, 1997). Ces trois régimes de regard, historiquement configurés selon une perspective masculine, produisent une structure narrative et idéologique où la femme ne crée pas du sens mais en devient le support : elle est moins le sujet énonciateur que la surface de projection des désirs, des peurs et des fantasmes masculins.

Ce modèle théorique, élaboré à partir du cinéma hollywoodien, trouve un écho significatif dans le cinéma turc de Yeşilçam (1960-1980). Durant cette période, l'industrie cinématographique turque s'organise comme un système de production intensive, structuré par une économie narrative répétitive et une forte dépendance aux genres populaires comme le mélodrame, la comédie romantique et le drame social. Dans ce contexte, les personnages féminins sont mobilisés comme des vecteurs d'émotion, de morale et de désir, mais rarement comme des agents narratifs dotés d'une autonomie symbolique. Le regard qui se construit dans ces récits est donc moins un regard partagé qu'un regard assignant, qui fixe la femme à l'intérieur de cadres de visibilité contrôlés.

Les typologies féminines qui en résultent dessinent une cartographie du féminin où chaque figure renvoie à une fonction symbolique précise : la séduction disciplinée, la pureté morale, la distinction bourgeoise neutralisée, la rectitude virile. Le star-system de Yeşilçam illustre de manière emblématique cette logique :

- Türkan Şoray, associée à la sensualité soumise, fonctionne comme la médiatrice entre le désir masculin et la vertu sociale ;
- Hülya Koçyiğit, figure de la femme pure et asexuelle, soutient l'idéologie de la moralité familiale ;
- Filiz Akın, la féminité bourgeoise, élégante mais désensibilisée, projette une modernité contrôlée où la sophistication remplace l'érotisme ;
- Fatma Girik, enfin, occupe une position liminale : le personnage actif, courageux, moralement inébranlable, mais dont l'accès à l'agence narrative implique une désérotisation du corps, comme si la possibilité d'agir devait nécessairement passer par un effacement des attributs traditionnellement féminins.

Ces quatre pôles féminins, largement diffusés dans les affiches promotionnelles comme dans les films, dessinent une véritable grammaire visuelle du féminin, où l'articulation du corps, de l'espace, du costume, du geste, et même du regard à l'intérieur de l'image, produit des effets de sens stabilisés. Ainsi, Yeşilçam ne se limite pas à reproduire le « *male gaze* » mulvéen : il le relocalise, le reformule et l'adapte aux impératifs d'une société en transition, marquée par la modernisation, la montée de l'urbanisation, les tensions entre laïcité et conservatisme, et l'émergence d'un imaginaire national-populaire où la femme devient l'un des terrains privilégiés de la négociation identitaire.

Du point de vue sémiolinguistique, ces configurations ne renvoient pas uniquement à des archétypes narratifs mais à des régimes d'énonciation visuelle, entendus comme des systèmes organisés de production du sens où le cadrage du corps féminin (les plans rapprochés, les contre-plongées, la direction du regard), l'articulation entre l'image et le texte (les typographies affectives, les slogans normatifs) ainsi que l'économie chromatique des affiches participent à la construction de valeurs symboliques différenciées et hiérarchisées (Floch, 1990 ; Aumont, 1992). Ces choix plastiques et sémiotiques orientent l'interprétation avant même l'accès au film et inscrivent le féminin dans des

cadres de la lisibilité préconstruits.

En ce sens, les affiches ne constituent pas un simple outil promotionnel mais un dispositif discursif au sens d'un ensemble hétérogène de pratiques visuelles et symboliques qui organisent la perception, stabilisent des positions de regard et encadrent l'horizon interprétatif du spectateur (Agamben, 2007 ; Jauss, 1978). Elles forment ainsi un lieu stratégique de circulation idéologique des représentations genrées, où se rejouent les rapports entre les normes sociales, les attentes culturelles et les constructions symboliques du féminin dans le cinéma populaire (Hall, 1997).

Constitution du corpus et logiques de sélection

À partir de cette première sélection, il s'agit désormais d'observer plus finement la matérialisation discursive de ces dynamiques à l'échelle des films eux-mêmes. Le tableau suivant propose ainsi une lecture transversale, articulant pour chaque œuvre le titre, l'année de production, les éléments visuels principaux, le rôle féminin qui s'y déploie et sa lecture discursive. Cet agencement permet de faire dialoguer les formes iconographiques et les positionnements narratifs, afin d'identifier non seulement la récurrence des stéréotypes, mais également les zones de tension où s'esquissent des inflexions, des déplacements ou des tentatives de reconfiguration du féminin dans le cinéma de Yeşilçam.

En mettant en relation les marqueurs visuels (les costumes, les cadrages, les postures corporelles) et les fonctions attribuées aux personnages féminins (l'objet du désir, la médiatrice familiale, la figure de transgression), cette grille d'analyse révèle la manière dont se construit la visibilité du féminin dans une industrie marquée par l'ambivalence : la tension constante entre la perpétuation d'un regard masculin normatif et l'apparition de subjectivités féminines susceptibles de déplacer les régimes de représentation. L'examen comparé des films fait ainsi apparaître des écarts significatifs qui indiquent autant de possibles renégociations du pouvoir de regarder et d'être regardée.

Dès lors, ce tableau constitue une étape intermédiaire essentielle : il prépare le terrain pour une analyse plus approfondie des mécanismes sémiotiques qui gouvernent la circulation des images de femmes dans le corpus, et pour l'identification des moments où les frontières du visible se fissurent, ouvrant la voie à des relectures critiques du féminin au sein de Yeşilçam, entendues comme des processus dynamiques de négociation et de reconfiguration des significations genrées dans la culture visuelle (Gill, 2008).

Tableau 2: Femmes dans le cinéma turc classique : analyse visuelle et discursive (1960-1977)

N°	Titre du film	Année	Éléments visuels principaux	Rôle féminin	Lecture discursive
1	La Fleur du Trottoir	1962	Femme jeune, environnement urbain, couleurs vives	Vulnérable, séduisante, objet de désir	Féminité urbaine exposée, objet de désir et victime sociale
2	Une Vie de Douleur	1962	Femme mélancolique, couleurs sombres, environnement urbain oppressant	Victime de la misère et de l'injustice, centre émotionnel	Féminité souffrante et morale, exposée aux tragédies sentimentales
3	La Fille des Autres	1962	Femme jeune et innocente, décors domestiques	Victime ou innocente	Féminité pure, victime des contraintes sociales
4	Ah Müjgan, Ah!	1962	Femme en posture dramatique ou romantique, couleurs	Victime sentimentale	Féminité émotionnelle et sacrificielle

			douces		
5	Le Danger Blond	1964	Femme blonde, posture provocante, couleurs vives	Objet de désir et de danger	Stéréotype de séductrice et menace morale
6	L'Été Sans Eau	1964	Femme dans paysage rural, couleurs ocre et brunes	Résistante et courageuse	Femme symbole de souffrance et résistance sociale
7	Nebahat la Chauffeuse	1965	Femme au centre, métier de chauffeur, couleurs contrastées	Femme indépendante mais vulnérable socialement	Féminité en tension entre autonomie et contrainte sociale
8	J'ai Pleuré Toute ma Vie	1965	Femme en larme, décors domestiques, couleurs sombres	Victime sentimentale	Féminité souffrante et morale
9	Ma Fille et Moi	1965	Mère et fille, couleurs pastel, interaction tendre	Mère protectrice et sacrificielle	Féminité comme lien social et affectif, transmission morale
10	Dites-le aux Jeunes Filles	1965	Jeunes filles, cadre éducatif, couleurs pastel	Objets de transmission morale	Féminin comme espace d'éducation et de discipline sociale
11	Les Filles « Prétendues »	1965	Femmes urbaines, postures provocantes, couleurs sombres	Victimes du jugement social	Stéréotype féminin négatif, immoralité dénoncée
12	La Douleur Amère	1965	Femme mélancolique, couleurs sombres	Victime du destin et contraintes sociales	Féminité souffrante et morale, centre affectif du récit
13	Dix Femmes Audacieuses	1965	Femmes actives, gestes dynamiques, couleurs vives	Courageuses et héroïques	Féminin autonome et actif, ouverture au rôle moteur dans le récit
14	La Honte de la Famille	1965	Femme dramatique, couleurs sombres	Source de honte familiale, stéréotype négatif	Féminité stigmatisée, objet de jugement moral
15	Vies Brisées	1965	Femme dramatique, couleurs sombres	Victime, centre sentimental	Féminité sacrificielle et morale
16	La Belle-Mère	1966	Belle-mère autoritaire, couleurs brunes et rouges	Antagoniste morale, source de conflit	Stéréotype féminin négatif, autorité punitive familiale
17	La Poule du Voisin	1966	Femme domestique, cadre comique ou dramatique, couleurs pastel	Actrice de la vie domestique et comique	Féminin comique et quotidien, moteur narratif
18	Mon Miel, Mon Rayon de Miel	1966	Femme centrale, environnement familial ou pastoral, couleurs chaudes	Féminin affectueux et maternel	Femme centre moral et affectif, source de bien-être familial
19	Abattez la Pécheresse	1966	Femme victime, couleurs sombres	Victime du destin, héroïne morale	Féminité souffrante et tragique
20	La Salope	1966	Femme provocante, sexualisée, couleurs contrastées	Séductrice ou objet de désir	Féminité stéréotypée et sexualisée

21	Sabahat, la Cocher	1966	Femme centrale, posture dramatique, couleurs sobres	Femme héroïque ou tragique selon scène	Féminité en tension entre tragédie et action
22	Ayşem	1966	Femme centrale, posture dramatique, couleurs sobres	Victime ou héroïne sentimentale	Féminité sacrificielle et émotive
23	Funda	1968	Femme centrale, posture dramatique, couleurs pastel	Victime sentimentale, sujet moral et affectif	Féminité émotionnelle et morale, victime de contraintes sociales
24	Célibataire d'Été	1970	Femme libre, environnement estival, couleurs vives	Femme célibataire et joyeuse	Féminité libre et autonome dans registre comique
25	La Mariée à Vendre	1972	Femme centrale, posture de mariée, couleurs vives	Victime du mariage traditionnel	Femme marchandise, objet de transaction sociale
26	Ah, Où est-il ?	1975	Femme expressive, posture comique/dramatique, couleurs contrastées	Femme active	Féminité émotionnelle et moteur narratif
27	La Mère	1976	Femme maternelle, posture protectrice, couleurs terre	Mère sacrificielle et centrale	Féminité vertueuse et morale, centre émotionnel et familial
28	Mon Grand Cyprès au Foulard Rouge	1977	Femme romantique, environnement naturel, couleurs chaudes	Sujet amoureux et sacrificiel	Féminité centrale, combinaison de désir et sacrifice
29	La Deuxième Épouse	1977	Femme au centre, posture domestique, couleurs chaudes	Féminité soumise et sacrificielle	Femme instrumentalisée par le mariage, symbole patriarcal
30	Les Yeux Rieurs	1977	Plusieurs femmes, scènes familiales, couleurs vives	Source de comédie et affectivité	Féminité collective et joyeuse, moteur familial

L'examen du tableau 2 met en évidence plusieurs régularités dans les modes de représentation des figures féminines au sein du corpus. Les rôles associés à la souffrance, au sacrifice et à la moralité y occupent une place importante, notamment à travers les figures de la victime, de la mère protectrice et de la femme sacrificielle. À l'inverse, les personnages féminins incarnant des formes d'autonomie apparaissent de manière plus ponctuelle et demeurent généralement inscrits dans des cadres narratifs marqués par des contraintes sociales ou morales. Les choix visuels récurrents – tels que les couleurs sombres, les postures mélancoliques, les espaces domestiques ou les cadrages centrés sur les personnages féminins – participent à la construction de ces représentations discursives. Toutefois, certaines affiches proposent des configurations plus nuancées en mettant en scène des figures féminines plus actives ou transgressives, laissant entrevoir une diversification progressive des modalités de représentation du féminin dans le cinéma de Yeşilçam.

Dans un souci de clarification et afin de dégager les lignes de force qui structurent le corpus, le tableau suivant opère une synthèse des données principales (les périodes, les volumes de production, les pourcentages, les tendances dominantes). Cette vue condensée, établie à partir du tableau détaillé ci-dessus, permet d'appréhender rapidement les régularités discursives et de rendre visibles les disproportions significatives qui orientent l'analyse.

Tableau 3: Femmes dans le cinéma turc : tendances et rôles (1960-1977)

Période	Nombre de films	Pourcentage	Tendance dominante
1960–1965	14	47 %	Mélodrames moraux et sentimentaux : la femme victime ou pure.
1966–1970	9	30 %	Apparition de figures plus autonomes (la chauffeuse, la femme libre), mais toujours encadrées moralement.
1971–1977	7	23 %	Érotisation et complexification du féminin : la mère, l'amante, ou l'héroïne ambivalente.

Les différentes tendances présentées dans le tableau 3 sont analysées successivement ci-après.

La période 1960-1965 :

La première période (1960-1965) se caractérise par une prédominance de figures féminines inscrites dans une logique de souffrance morale et émotionnelle. Les personnages féminins y sont majoritairement construits comme des victimes, des figures idéalisées ou sacrificielles, dont la valeur narrative repose sur la patience, la loyauté et l'abnégation. Comme le souligne Coşkun (2021), le cinéma de Yeşilçam de cette période privilégie une féminité moralement sanctifiée, où la femme est avant tout définie par sa capacité à endurer et à préserver l'ordre familial. Cette représentation s'inscrit dans une dramaturgie du pathos qui associe le féminin à la douleur silencieuse et à la vertu, renforçant ainsi des stéréotypes genrés profondément ancrés dans l'imaginaire social.



Affiche 1



Affiche 2

La période 1966–1970

La période intermédiaire (1966–1970) correspond à l'émergence progressive de personnages féminins relativement plus actifs dans l'espace narratif. Certaines figures féminines semblent accéder à une capacité d'agir accrue, notamment à travers des choix affectifs ou des prises de décision individuelles. Toutefois, cette évolution demeure largement limitée par les normes sociales et morales qui structurent le récit cinématographique. Comme le montrent Gölpinar et Duran (2022), l'agentivité féminine dans le cinéma turc de cette période reste conditionnelle et réversible : dès lors qu'elle menace l'équilibre symbolique ou familial, elle est neutralisée par des mécanismes narratifs de sanction ou de réassignation.

morale. Cette phase révèle ainsi une tension constante entre dynamisation apparente des rôles féminins et maintien de l'ordre patriarcal.



Affiche 3



Affiche 4

La période 1971-1977

La période 1971-1977 marque une inflexion notable, caractérisée par une complexification des figures féminines et une pluralisation apparente des profils représentés. Cette diversification s'accompagne cependant d'une visibilité accrue du corps féminin, en particulier dans les dispositifs promotionnels. Selon Toptaş (2021), les affiches de films de cette période mobilisent de manière croissante le corps féminin comme un élément central de la stratégie visuelle, produisant des figures ambivalentes oscillant entre autonomisation partielle et érotisation. Coşkun (2021) souligne que cette complexification ne débouche pas sur une rupture idéologique : même lorsque les héroïnes semblent accéder à une agentivité narrative plus affirmée, celle-ci demeure fragile et encadrée par des mécanismes de contrôle moral. Cette période apparaît ainsi comme un espace de tensions, où coexistent la modernisation formelle, la persistance des normes genrées et les contradictions internes de l'imaginaire de Yeşilçam.



Affiche 5



Affiche 6

Typologie binaire des personnages féminins dans les films de Yeşilçam:

Les personnages féminins représentés dans les films de Yeşilçam peuvent être divisés en deux catégories principales. La première catégorie renvoie à la figure de la femme vertueuse, idéalement aimante et dévouée, identifiée à la sphère domestique et familiale. Elle est entièrement consacrée à son mari et à ses enfants, se caractérise par sa bienveillance et son altruisme, et se montre incapable de ressentiments durables. Même face à l'adultère, à la calomnie, aux privations matérielles ou aux violences symboliques, elle demeure patiente, silencieuse et résiliente. Cette figure se construit comme un modèle moral au sein de la diégèse : elle pardonne, endure et se sacrifie, faisant de la souffrance un vecteur de légitimité éthique. Dans cette perspective, sa vertu ne procède pas d'une agentivité affirmée, mais d'une passivité normative qui s'accorde avec l'esthétique mélodramatique propre à Yeşilçam.

La deuxième catégorie regroupe des personnages féminins présentés comme menaçants, malveillants ou déviants, souvent associés à une modernité perçue comme anxiogène. Cette figure, fréquemment sexualisée, est construite comme une antithèse narrative de la femme vertueuse. Elle utilise son corps et sa séduction comme des instruments de pouvoir, incarne la vamp, véritable femme fatale qui détourne l'homme de son foyer, fracture les liens familiaux et provoque la chute morale du protagoniste masculin. Ses choix et ses désirs, loin d'être interprétés comme une forme d'autonomisation, sont scénarisés comme une transgression des normes sociales. Comme le souligne Pearson (2017), « dans les récits classiques du film noir, la femme fatale connaît fréquemment une fin malheureuse - emprisonnée ou morte à l'issue du récit », une sanction narrative qui reflète et renforce l'ordre patriarcal. Dans de nombreux récits, cette catégorie est ainsi vouée à la marginalisation, à l'isolement, à la maladie ou à la mort, autant de châtiments symboliques visant à rétablir l'ordre moral perturbé.

Le rôle principal est généralement attribué à la première catégorie, définie comme la seule figure capable de susciter une identification légitime auprès du spectateur. Même confrontées à des situations de tromperie ou d'injustice flagrante, ces héroïnes demeurent silencieuses, dépourvues de revendications et privées de discours sur leurs droits ou leur autonomie. Ce schéma renforce une représentation idéalisée de l'innocence féminine, envisagée comme le pivot émotionnel et moral du récit. Ainsi, le système de personnages féminins dans Yeşilçam ne se contente pas d'illustrer une dichotomie morale ; il institue une véritable opposition binaire où la vertu féminine se confond avec l'effacement de soi, et où la volonté d'émancipation se trouve systématiquement corrélée à la faute, au danger ou à la perte.

L'infidélité féminine est systématiquement punie, tandis que celle de l'homme est banalisée, minimisée ou justifiée par des arguments narratifs comme la crise existentielle, la fragilité émotionnelle, la pression sociale. Dans cette logique, la responsabilité de la faute incombe presque toujours à la femme, non pas en tant que sujet autonome, mais en tant que figure ayant « échoué » à incarner le modèle attendu de féminité. L'idéologie de ces récits suggère ainsi qu'une femme trahie est fautive de ne pas avoir su retenir son mari, alors qu'un homme adultère reste réhabilitable, récupérable et digne d'amour. Ce déséquilibre participe d'une véritable asymétrie morale dans la distribution des sanctions symboliques.

Dans ce système, l'image féminine se polarise entre « l'une des nôtres » et « l'Autre », deux pôles identitaires qui organisent l'ordre du visible. Les premières, inscrites dans une norme majoritaire turcomusulmane, bénéficient d'une légitimité affective et narrative : les héroïnes pudiques, les épouses fidèles, les mères sacrificielles. Leur fonction est de stabiliser le récit, d'incarner la continuité, la tradition et la persistance des valeurs nationales. Leurs choix, leurs gestes et même leurs silences sont cadrés de manière à produire un consentement spectral : elles sont faites pour être identifiées, aimées et

protégées. Elles ne sont pas des sujets d’émancipation, mais des supports émotionnels de l’ordre moral.

En revanche, les femmes « autres », étrangères ou issues des minorités (grecques, arméniennes, juives, levantines), occupent une place marginale, souvent exotisée ou instrumentalisée. Elles sont figurées comme corps perturbateurs : séductrices, matérialistes, indépendantes, trop visibles, trop bruyantes, trop expressives. Les Grecques se voient fréquemment attribuer les attributs de la femme fatale criminelle ; les Arméniennes sont tournées en dérision, exhibées comme des figures vulgaires ou grotesques ; les Européennes occidentales, quant à elles, portent souvent la marque d’une modernité menaçante, assimilée à la dépravation morale, à la manipulation ou à la corruption des mœurs. Comme l’a montré Çamlıca (2022), ces figures féminines sont construites dans le cinéma de Yeşilçam selon une opposition normative entre la féminité acceptable et la féminité déviante, où l’altérité ethnique et culturelle fonctionne comme un marqueur central de la transgression. Dans tous les cas, ces personnages incarnent une forme de transgression identitaire, punie non seulement pour ce qu’elle fait, mais pour ce qu’elle est.

Ce schéma de représentation montre que Yeşilçam ne se contente pas de refléter des imaginaires sociaux existants : il les restructure et les renforce. Les frontières identitaires (turque/non-turque, musulmane/non-musulmane, « nous »/« elles ») se superposent aux frontières morales (vertueuse/dangereuse, fidèle/infidèle, sacrifiée/séductrice). Ainsi, l’appartenance nationale, religieuse ou communautaire devient le premier critère de lisibilité des personnages féminins. La valeur d’une femme ne procède pas de sa trajectoire personnelle, mais de sa capacité à coïncider avec une définition idéaliste et homogène de la féminité nationale. Les modèles patriarcaux et nationalistes ne sont donc pas seulement reproduits ; ils sont produits comme désirables, intégrés dans une économie affective qui modèle la réception spectatorielle.

Yeşilçam construit une véritable cartographie genrée de l’identité, où l’altérité féminine est diabolisée et surveillée, tandis que la féminité « normale » est sanctifiée au prix de l’effacement de soi. Ce dispositif narratif et symbolique ne laisse que peu d’espace aux trajectoires de négociation ou d’ambivalence : les personnages féminins sont assignés à des identités qui doivent rester lisibles, stables et disciplinées pour que le récit puisse fonctionner. Suivant une approche combinée de l’analyse du discours et de la sémiotique visuelle, nous avons établi un tableau synthétique permettant de cartographier les représentations féminines dans Yeşilçam : l’année, le titre, le rôle féminin, la lecture discursive et l’inscription thématique composent la grille de lecture de notre corpus.

Tableau 4: Figures féminines dans le cinéma turc : typologie et fonctions (1960-1977)

Année	Film	Rôle féminin	Lecture discursive	Groupe thématique
1962	La Fleur du Trottoir	Vulnérable, séduisante	Féminité urbaine exposée, objet de désir et victime sociale	Victime
1962	Une Vie de Douleur	Victime de la misère	Féminité souffrante et morale	Victime
1962	La Fille des Autres	Victime ou innocente	Féminité pure, victime des contraintes sociales	Victime
1962	Ah Müjgan, Ah!	Victime sentimentale	Féminité émotionnelle et sacrificielle	Victime

1964	Le Danger Blond	Objet de désir et danger	Stéréotype de séductrice	Séductrice
1964	L'Été Sans Eau	Résistante et courageuse	Femme symbole de résistance sociale	Autonome
1965	J'ai Pleuré Toute ma Vie	Victime sentimentale	Féminité souffrante et morale	Victime
1965	Ma Fille et Moi	Mère protectrice et sacrificielle	Transmission morale et lien social	Victime
1965	Dites-le aux Jeunes Filles	Objets de transmission morale	Féminin comme espace d'éducation	Maternelle
1965	Les Filles « Prétendues »	Victimes du jugement social	Stéréotype féminin négatif	Séductrice
1965	La Douleur Amère	Victime du destin	Féminité souffrante et morale	Victime
1965	Dix Femmes Audacieuses	Courageuses et héroïques	Féminin autonome et actif	Autonome
1965	La Honte de la Famille	Source de honte familiale	Féminité stigmatisée	Victime
1965	Vies Brisées	Victime, centre sentimental	Féminité sacrificielle et morale	Victime
1966	La Belle-Mère	Antagoniste morale	Stéréotype féminin négatif	Séductrice
1966	La Poule du Voisin	Actrice de la vie domestique	Féminin comique et quotidien	Maternelle
1966	Mon Miel, Mon Rayon de Miel	Féminin affectueux et maternel	Femme centre moral et affectif	Maternelle
1966	Abattez la Pécheresse	Victime	Vulnérabilité féminine	Victime
1966	La Salope	Séductrice ou objet de désir	Féminité stéréotypée et sexualisée	Séductrice
1966	Sabahat, la Cocher	Femme héroïque ou tragique	Féminité en tension entre tragédie et action	Autonome
1966	Ayşem	Victime ou héroïne sentimentale	Féminité sacrificielle et émotive	Victime
1968	Funda	Victime sentimentale	Féminité émotionnelle et morale, victime de contraintes sociales	Victime
1970	Célibataire d'Été	Femme libre et joyeuse	Féminité libre et autonome	Autonome
1970	Nebahat la Chauffeuse	Femme indépendante	Féminité en tension entre autonomie et contrainte sociale	Autonome
1972	La Mariée à Vendre	Victime du mariage traditionnel	Femme marchandise	Victime
1975	Ah, Où est-il ?	Femme active et réactive	Féminité émotionnelle et moteur narratif	Victime
1976	La Mère	Mère sacrificielle	Féminité vertueuse et morale	Maternelle
1977	Mon Grand Cyprès au Foulard Rouge	Sujet amoureux et sacrificiel	Féminité centrale, combinaison de désir et sacrifice	Maternelle

1977	La Deuxième Épouse	Féminité soumise et sacrificielle	Femme instrumentalisée par le mariage	Maternelle
1977	Les Yeux Rieurs	Source de comédie et affectivité	Féminité collective et joyeuse	Maternelle

Le tableau proposé constitue une première mise en ordre des représentations féminines. L'étape suivante consiste à interroger les affiches comme lieux de production discursive, où la figure féminine se construit moins comme personnage que comme position idéologique.

Tableau 5 : Fonctions discursives de la représentation féminine dans les affiches de Yeşilçam

Fonction discursive	Proportion	Valeur discursive attribuée
Jugement moral de la femme	40 %	La femme est évaluée selon des critères de vertu ou de faute.
Érotisation du corps féminin	20 %	Le corps devient l'objet de désir, le support principal du sens.
Sacralisation de la maternité	15 %	La femme est valorisée à travers la figure maternelle.
Émancipation	10 %	Rare émergence d'une femme-sujet, autonome et rebelle.
Humour ou critique sociale	15 %	Représentation ironique ou réflexive du rôle féminin.

Cette répartition révèle une nette asymétrie dans les représentations féminines observées : près de 75 % des affiches assignent aux femmes une fonction morale ou corporelle, en les réduisant à des positions discursives où prédominent la valorisation ou la condamnation de la vertu, de la sexualité et du corps féminin. En contraste, seules 25 % des occurrences relèvent d'une subjectivation ou d'une critique sociale, c'est-à-dire d'un régime de représentation où la femme apparaît comme l'actrice du récit, ou comme le vecteur d'un questionnement des normes sociales et genrées.



Affiche 7



Affiche 8

Tableau 6: La position et le regard des figures féminines dans les affiches de Yeşilçam

Élément visuel	Proportion	Fonction de signification visuelle
Femme au centre de l’affiche	60 %	La femme est le centre du récit, mais un centre émotionnellement passif.
Regard direct vers le spectateur	25 %	Ouverture au regard masculin; forte charge érotique et objectivation du corps féminin.
Regard détourné, introspectif	15 %	Expression de la mélancolie, de la culpabilité.

L’analyse conjointe de la mise en scène et de la focalisation visuelle révèle que la position et le regard féminins ne sont jamais neutres dans les affiches de Yeşilçam. La centralité n’équivaut pas nécessairement à une subjectivation : même au centre de l’image, la femme demeure fréquemment constituée comme objet de regard. À l’inverse, le hors-centre et l’arrière-plan instaurent des régimes de subalternité visuelle où la figure féminine est reléguée à une fonction narrative ou décorative. Ainsi, la topographie de l’image et la direction du regard participent d’une économie discursive du féminin, articulée entre la visibilité, le désir et la hiérarchie symbolique. Le regard féminin reste rare mais significatif : dans Yeşilçam, ce n’est pas le regard de la femme qui parle, mais son corps.

Dans l’esthétique des affiches de Yeşilçam, la femme occupe fréquemment la position centrale, mais cette centralité s’avère émotionnelle plutôt qu’actionnelle. En d’autres termes, elle constitue le cœur sensible du récit sans pour autant devenir un agent narratif autonome. Cette centralité ne s’accompagne ni d’une prise de pouvoir ni d’une prise de parole : “elle est vue, mais elle ne parle pas”. Ainsi, la visibilité féminine relève d’une présence affective et symbolique davantage que d’une véritable participation au discours filmique.

**Affiche 9****Affiche 10**

Cette configuration révèle une instrumentalisation du corps et du regard féminins, mobilisés moins

comme les sujets porteurs de sens que comme les vecteurs d’émotions, de désir ou de codes symboliques. La femme devient l’écran sur lequel se projettent les tensions morales, romantiques ou sociales du récit, sans accéder à une subjectivité narrative authentique. Sa centralité est donc un dispositif de focalisation plutôt qu’un signe de pouvoir : elle sert d’axe visuel qui organise la lecture de l’image, mais ne détient pas les moyens d’orienter l’action ou d’en transformer l’issue.

En ce sens, le centre narratif féminin dans Yeşilçam ne signifie ni pouvoir ni voix ; il signale plutôt une focalisation émotionnelle et visuelle qui recentre l’attention du spectateur sans la dynamique du récit. La femme est rendue indispensable comme présence, mais demeure périphérique comme instance d’énonciation. Ce paradoxe, être au centre sans être centrale, constitue l’un des mécanismes fondamentaux de la représentation du féminin dans ces affiches.

Intersection des couches discursives dans les affiches de Yeşilçam

L’analyse des affiches de Yeşilçam révèle un système cohérent où les choix chromatiques, la composition visuelle et les fonctions idéologiques se renforcent mutuellement. Les femmes représentées en tons chauds occupent majoritairement la position centrale et incarnent la figure de la « victime passionnée » (40 % des cas). Cette association entre la chaleur chromatique, la centralité et la vulnérabilité produit un imaginaire contradictoire : la souffrance féminine devient séduisante, voire désirable, et la femme apparaît simultanément comme l’« objet de désir » et l’« objet de punition ». À l’inverse, les figures féminines en tons froids sont reléguées à une posture introspective (20 %), souvent liée à la maternité ou au deuil. Cette palette transmet une charge affective de mélancolie et de sacrifice, reconduisant le rôle traditionnel de la femme qui endure et porte le poids moral du récit. Les femmes représentées en tons neutres ou pastel introduisent une variation significative (10 %) : la posture plus droite, le regard affirmé, la gestuelle autonome. Cette iconographie laisse entrevoir une subjectivité moins contrainte, annonçant une possible modernisation de la représentation féminine, bien qu’elle demeure minoritaire.



Affiche 11



Affiche 12

Ces données mettent en évidence une logique répétitive : dans Yeşilçam, la couleur n’est pas qu’un choix esthétique, elle devient un code sémiotique qui organise la valeur narrative du féminin. Les affiches articulent ainsi un modèle stable où la chromaticité anticipe la fonction symbolique : la passion appelle la punition, le froid appelle le sacrifice, le neutre appelle une autonomie encore fragile. Ce croisement

des couches discursives confirme que la représentation féminine n’est pas accidentelle mais structurée par des schémas idéologiques récurrents, inscrivant l’image des femmes dans un réseau visuel, émotionnel et politique soigneusement orchestré.

Tableau 7: Codes chromatiques et représentation féminine dans les affiches de Yeşilçam

Type de tons	Proportion	Valeur symbolique
Tons chauds (rouge, orange, rose)	40 %	La passion, le drame, la violence → le corps féminin comme objet du désir
Tons froids (bleu, gris, noir)	30 %	La mélancolie, le deuil, l’abandon → la femme victime ou abandonnée
Couleurs neutres (beige, brun, tons pastel)	30 %	La vie familiale, les scènes quotidiennes → la femme sociale ou domestique

Dans notre corpus, la couleur ne relève pas d’un simple choix esthétique. Les codes chromatiques structurent la représentation féminine en catégories discursives distinctes : le rouge associe la figure féminine à l’érotisation et à la transgression morale, le bleu la situe dans une économie pathétique de la souffrance, le jaune la réduit à une présence décorative et secondaire, tandis que le vert ouvre un espace liminal de transformation identitaire. Ainsi, la couleur fonctionne comme un opérateur sémiotique central dans la construction idéologique des affiches de Yeşilçam.

L’analyse met en évidence un système de codage chromatique cohérent, dans lequel les couleurs participent à la construction différenciée des figures féminines. Bien au-delà d’une fonction esthétique, elles organisent une lecture idéologique des personnages en associant certaines gammes chromatiques à des valeurs telles que le désir, la transgression, la souffrance ou la vulnérabilité. Les choix chromatiques contribuent ainsi à hiérarchiser les positions féminines et à orienter l’interprétation du spectateur, en inscrivant les personnages dans des rôles et des imaginaires socialement construits.

Construction identitaire féminine à travers les titres :

L’observation des titres des films composant notre corpus met en évidence que l’identité féminine, dans le cinéma de Yeşilçam, se structure autour de quatre axes thématiques récurrents. Le premier est celui de la victime émotionnelle et sacrificielle, où la femme est associée à la souffrance morale, au renoncement et à la tragédie intime ; les titres convoquent alors un lexique de la douleur, du destin et de l’inéluctable. Le deuxième axe repose sur la figure de la séductrice ou de la femme stéréotypée, construite dans une dynamique de sexualisation et de jugement social. La femme y est montrée comme corps désiré mais surveillé, et les titres portent des marqueurs linguistiques de tentation, de transgression ou de déchéance. À l’inverse, un troisième axe propose une identité héroïque et autonome, mettant en scène une femme courageuse, active et indépendante : ces occurrences témoignent d’une tension entre les normes conservatrices dominantes et l’émergence d’un modèle féministe encore timide. Enfin, le quatrième axe, largement majoritaire, renvoie à une identité maternelle et affective, où la femme incarne le cœur émotionnel et moral de la famille, souvent garante de l’équilibre social et sentimental du récit. Cette lecture rejoint les analyses consacrées au mélodrame de Yeşilçam, qui montrent que la légitimité morale des personnages féminins y est majoritairement construite autour du sacrifice, de la patience et de la centralité familiale (Abisel, 1994 ; Suner, 2010).



Sur le plan linguistique, les titres des films de Yeşilçam mobilisent de manière récurrente un lexique qui oriente la représentation féminine vers une identité fondée sur l'affect. On y observe une prédominance de noms abstraits et émotionnels - la *douleur*, l'*amour*, l'*espoir*, le *destin*, le *péché* - qui assignent d'emblée la femme à un régime de sentimentalité, comme si son existence narrative ne pouvait se dire qu'à travers l'expérience intime. À cela s'ajoutent des formes verbales passives ou conditionnelles - « *brisée* », « *aimée* », « *voulue* », « *écrite* » - qui privent l'énoncé de toute agentivité, déplaçant l'identité féminine vers une position d'objet grammatical, « subissant » plus qu'agissant. La présence récurrente de marqueurs temporels ou fatals - « *dernier* », « *éternel* », « *passé* », « *destin* » - inscrit la femme dans une temporalité figée, comme enfermée dans une boucle tragique ou mythologique. Dès lors, la figure féminine ne se construit pas comme le sujet de l'action, mais comme le porteur d'un sentiment, le vecteur d'une charge émotionnelle destinée à orienter la réception spectatorielle. Cette stratégie sémiotique produit un effet de mythisation : la femme devient un mythe émotionnel, un être défini par la sensibilité, la souffrance ou la passion, plutôt que par la décision, la parole ou l'initiative. À la surface même du langage, les titres reproduisent ainsi le discours patriarcal de l'époque, où la femme existe pleinement dans l'ordre de l'amour mais demeure invisible dans l'ordre social, réduite à une présence sensible plutôt qu'à

une instance discursive ou politique.

Conclusion

L'analyse croisée des affiches de trente films de Yeşilçam (1960–1980) montre que la représentation féminine n'est ni contingente ni purement esthétique : elle constitue la matrice à travers laquelle se lit la logique idéologique d'une époque. Ces images, loin d'être de simples objets graphiques, opèrent comme des actes de langage visuel qui articulent un discours de pouvoir. La figure féminine y est construite dans un champ de tensions entre la visibilité et la silence, la centralité iconographique et la marginalité discursive : « elle est vue, mais elle ne parle pas ». Cette position paradoxale, qui associe présence spectaculaire, révèle que la femme n'est pas conçue comme un sujet de l'histoire, mais comme un support de sens, un instrument narratif chargé de stabiliser l'ordre symbolique.

Cette configuration repose sur un ensemble de régimes sémiotiques récurrents- les codes chromatiques, les cadrages, les proxémies corporelles, les typologies gestuelles- qui articulent la féminité selon deux matrices antagonistes et pourtant complémentaires : celle de la femme « légitime » -vertueuse, maternelle, souffrante- et celle de la femme « illicite » -séduisante, transgressive, punie-. Ce diptyque n'est pas innocent : il renvoie à une rhétorique de la frontière entre le « Nous » national et l'« Autre » menaçant, cristallisant ainsi un dispositif où la gestion des corps féminins devient une technologie de la nation. La femme apparaît dès lors comme une métonymie de la patrie : son contrôle symbolique garantit l'intégrité du collectif. La sexualité féminine -valorisée, niée ou punie- devient un territoire idéologique, un espace où se mesure la stabilité de l'ordre patriarcal, religieux et nationaliste.

En ce sens, Yeşilçam ne se contente pas de refléter la société turque ; il la met en scène comme évidence, produisant une réalité naturalisée. Le cinéma populaire agit ici comme appareil idéologique : le pouvoir y circule sous la forme d'affects, d'identifications et d'habitudes perceptives. Les affiches fonctionnent comme des dispositifs de socialisation émotionnelle : elles apprennent au spectateur comment ressentir ce qu'il voit, comment juger, et surtout, comment se situer vis-à-vis des corps féminins. Elles participent ainsi à la construction d'une mémoire collective affective, dans laquelle la femme est dépositaire d'une charge symbolique disproportionnée, qu'il s'agisse de porter la honte familiale, l'honneur national ou la douleur historique.

L'étude révèle que la féminité dans Yeşilçam n'est pas un simple thème narratif, mais un lieu d'énonciation du pouvoir. La répétition de ces motifs - la victime passionnée, la mère endeuillée, la séductrice punie, l'héroïne marginalisée- engendre un régime de représentation autoréférentiel, où le cinéma se cite lui-même et reproduit ses propres mythologies. La pérennisation de ces modèles crée une grammaire culturelle de la féminité : un langage visuel stable, immédiatement lisible, auquel le spectateur est acculturé. Ce processus contribue à définir et à limiter le pensable : il devient difficile d'imaginer une femme hors de ces cadres sans rompre avec l'économie affective du cinéma national.

En définitive, Yeşilçam apparaît moins comme un miroir que comme une fabrique du visible, un lieu où se consolide l'imaginaire patriarcal à travers la performativité des images. Les affiches étudiées démontrent que la représentation féminine est un enjeu stratégique pour la culture populaire turque : un espace où s'expriment, se négocient et se verrouillent les rapports entre le genre, la mémoire et la nation. Dans ce contexte, interroger ces images revient non seulement à analyser une forme esthétique, mais à défaire un langage du pouvoir, à déstabiliser un ordre du sensible et à rouvrir la possibilité de futures représentations, où la femme ne serait plus un signe mais un sujet.

Bibliographie / Kaynakça / References

- Abisel, N. (1994). *Türk sineması üzerine yazılar*. Türkiye: İmge Kitabevi Yayınları.
- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* France: Rivages.
- Arslan, S. (2011). *Cinema in Turkey: A new critical history*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Aumont, J. (1992). *L'image*. France: Nathan.
- Aumont, J., & Marie, M. (2009). *L'analyse des films* (3e éd.). France: Armand Colin.
- Çamlıca, S. (2022). *1960–1990 yılları arası Yeşilçam film afişlerinde değişen kadın imgesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Türkiye.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours d'information médiatique*. France: INA.
- Coşkun, Ç. (2021). Türk sinemasında kadın ve anlatı: Arım, Balım, Peteğim'den On Kadın'a. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(49), 853–868.
- Dönmez-Colin, G. (2004). *Women, Islam and cinema*. UK: Reaktion Books.
- Floch, J.-M. (1990). *Sémiotique, communication et marketing*. France: Presses Universitaires de France.
- Floch, J.-M. (1995). *Identités visuelles*. France: Presses Universitaires de France.
- Gill, R. (2008). Empowerment/sexism: Figuring female sexual agency in contemporary advertising. *Feminist Media Studies*, 8(1), 35–60.
- Greimas, A. J., & Courtés, J. (1979). *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. France: Hachette.
- Gülpınar, D. B., & Duran, N. T. (2022). Feyzi Tuna'nın kadın filmleri üçlemesinin feminist kuram perspektifinden analizi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 125–143.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. UK: Sage.
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. France: Gallimard.
- Joly, M. (2015). *L'image et les signes* (Orişinal çalışma 1994). France: Armand Colin.
- Jullier, L. (2002). *Analyser un film*. Paris, France: Flammarion.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. France: Armand Colin.
- Mulvey, L. (1999). *Plaisir visuel et cinéma narratif* (Fransızca çeviri). France: L'Harmattan. (Orişinal çalışma 1975, *Visual pleasure and narrative cinema*, Screen.)
- Noyan, E. (2006). *Yeşilçam film posters of the 1960s and 1970s*. UK: Sheffield Hallam University. (Mémoire / étude académique, açık erişim).
- Pearson, S. (2017). *The femme fatale's power: Constructed transgression* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Oregon, ABD.
- Suner, A. (2010). *Hayalet ev: Türk sinemasında aidiyet, kimlik ve bellek*. Türkiye: Metis Yayınları.
- Suner, A. (2010). *New Turkish cinema: Belonging, identity and memory*. UK: I.B. Tauris.
- Toptaş, S. (2021). Türk sinema filmi afişlerinde kadın imgesinin göstergebilimsel çözümlemesi. *Simetrik İletişim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 48–67.

12. Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Fiilimsi Yapıların Yazma Becerisi Bağlamında Karşılaştırmalı İncelenmesi ¹

Gurbet ÇOBAN ² & Hasan YILMAZ ³

APA: Çoban, G. & Yılmaz, H. (2026). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Fiilimsi Yapıların Yazma Becerisi Bağlamında Karşılaştırmalı İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 233-240. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21669479>

Öz

Bu çalışma, Türkçedeki fiilimsi yapıları Almancadaki işlevsel karşılıklarıyla karşılaştırmayı ve belirlenen yapısal ayrımları yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazma becerisi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada, doküman incelemesi ve karşılaştırmalı nitel çözümleme kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda seçilen Türkçe ve Almanca dil bilgisi kaynakları ile konuyla ilgili makale ve lisansüstü çalışmalardaki tanımlar, sınıflandırmalar, kullanım açıklamaları ve karşılaştırmalı örnekler incelenmiştir. Kaynaklardan elde edilen bilgiler, her iki dilin biçimsel ve işlevsel özellikleri esas alınarak karşılaştırılmıştır. İnceleme sonucunda Türkçedeki isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapılarının Almancada tek bir yapıyla birebir karşılanmadığı, bağlama göre Infinitiv yapıları, Partizip Präsens, Partizip Perfekt ve çeşitli yan cümlelerle ifade edilebildiği görülmüştür. Karşılaştırmalı örnekler, karşılık seçiminin yapının cümledeki işlevine, söz dizimsel konumuna ve ifade ettiği zaman değerine göre değişebildiğini göstermiştir. Karşılaştırmada söz dizimi, Almancadaki partisiplerin sıfat çekimi ile cinsiyet, hâl ve sayı uyumu, zaman değerlerinin ifade edilişi ve art arda kullanılan fiilimsi yapıların aktarımı temel yapısal ayrımlar olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrenci metni, hata çözümlemesi veya deneysel uygulama verisi kullanılmadığından bulgular, yazma başarısına ilişkin ampirik sonuçlar olarak değerlendirilmemiştir. Yazma becerisiyle ilişki, incelenen kaynaklardaki kuramsal açıklamalar ve öğretim önerileriyle sınırlı olarak ele alınmış, Türkçe ve Almanca dil bilgisi yapılarının karşılaştırılmasından, konuya yönelik iki yönlü çeviri çalışmalarından ve fiilimsi yapıları içeren yazma alıştırmalarından öğretim sürecinde yararlanılması önerilmiştir. Bu önerilerin etkililiği çalışma kapsamında sınanmamıştır.

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, Gurbet Çoban'ın Prof. Dr. Hasan Yılmaz danışmanlığında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2023 yılında tamamladığı “Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Fiilimsilerin Yazma Becerilerinin Amaca Uygun Geliştirilmesine Katkısı” başlıklı yüksek lisans 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 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:** 16.06.2026-**Kabul Tarihi:** 22.07.2026-**Yayın Tarihi:** 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21669479>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² (% 60) Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lect., Kastamonu University, School of Foreign Languages (Kastamonu, Türkiye) **e-posta:** gcoban@kastamonu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0001-2417-4326> **ROR ID:** <https://ror.org/015scty35>

³ (% 40) Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD / Professor, Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, German Language Education Division (Konya, Türkiye), **e-posta:** hayilmaz@erbakan.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-4476-6273> **ROR ID:** <https://ror.org/013s3zh21>

Anahtar kelimeler: Fiilimsiler, Almanca öğretimi, yazma becerisi, karşılaştırmalı dilbilgisi

A Contrastive Examination of Verbal Structures in the Context of Writing Skills in Teaching German as a Foreign Language ⁴

Abstract

This study aims to compare verbal structures in Turkish with their functional equivalents in German and to evaluate the identified structural differences in the context of writing skills in teaching German as a foreign language. The study employed document analysis and comparative qualitative analysis. Definitions, classifications, usage explanations and comparative examples in selected Turkish and German grammar sources, relevant articles and postgraduate studies were examined in line with the study's purpose. Information from the sources was compared based on both languages' formal and functional characteristics. The review showed that Turkish verbal nouns, participles and converbs have no single one-to-one equivalent in German, depending on context, they may be expressed through Infinitiv constructions, Partizip Präsens, Partizip Perfekt or various subordinate clauses. The comparative examples showed that the choice of an equivalent may vary according to the structure's function in the sentence, its syntactic position and its temporal value. Syntax, the adjectival inflection of German participles, including agreement in gender, case and number, the expression of temporal values and the transfer of verbal structures used consecutively were evaluated as the main structural differences. The study used no learner texts, error analysis or experimental data, so the findings were not considered empirical results concerning writing achievement. The relationship to writing skills was limited to the theoretical explanations and instructional suggestions in the reviewed sources. Accordingly, the use of comparisons between Turkish and German grammatical structures, bidirectional translation activities and writing exercises involving verbal structures was proposed for instructional purposes. The effectiveness of these suggestions was not tested within the scope of the study.

Keywords: verbal structures, German language teaching, writing skills, contrastive grammar

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 based on the master's thesis titled "The Contribution of Verbal Nouns to the Purpose-Oriented Development of Writing Skills in the Teaching of German as a Foreign Language," which Gurbet Çoban completed in 2023 at the Institute of Educational Sciences at Necmettin Erbakan University under the supervision of Professor Hasan Yılmaz.

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 /Ithenticatge, Rate: 11 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 16.06.2026-**Acceptance Date:** 22.07.2026-**Publication Date:** 23.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21669479>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Bu çalışmada, Türkçedeki fiilimsi yapılar ile bunların Almancadaki işlevsel karşılıkları biçimsel ve işlevsel özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Fiilden türeyen ve cümlede farklı işlevler üstlenen fiilimsiler, iki dilde farklı biçimde sınıflandırılmaktadır.

Türkçede fiilimsiler isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Fiil kök veya gövdelerinden belirli eklerle türetilen bu yapılar, cümlede isim, sıfat veya zarf işlevi üstlenmektedir (Zengin, 2017). Zengin (2017), Almanca kaynaklardaki adlandırmaları aktarırken Infinitiv, Partizip, Gerundium ve Verbalnomen terimlerine yer vermekte, partisipleri Partizip-Präsens ve Partizip-Perfekt olmak üzere iki başlık altında açıklamaktadır. Aynı çalışmada Türkçedeki fiilimsi yapıların Almancada partisip, Verbalnomen veya farklı yan cümle yapılarıyla karşılanabildiği örneklerle gösterilmektedir (Zengin, 2017). Bu nedenle, Almancadaki karşılıklar tek bir dil bilgisel kategoriyle sınırlandırılmamış, incelenen kaynaklarda yer alan farklı yapılar işlevleri bakımından değerlendirilmiştir.

Yazma, yabancı dil öğretiminde öğrenenin dilsel bilgisini yazılı üretimde kullanmasını gerekli kılan temel dil becerilerinden biridir. Yazma yalnızca bir öğrenme aracı değil, düşüncelerin somutlaştırılıp düzenlendiği üretim odaklı bir süreç olarak da ele alınmaktadır (Sever, 2004). Byrne (1979), yazmanın dil öğretimi sürecinde çeşitli eğitsel işlevler üstlendiğini belirtmekte; Raimes (1983) ise yazma ile düşünme arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekmektedir. Bu çerçevede Harmer (2007), yazma öğretimi süreci ve ürün odaklı yaklaşımlar, metin türleri, yaratıcı ve iş birliğine dayalı yazma ile yazma alışkanlığının geliştirilmesi çerçevesinde açıklamaktadır.

Zengin (2017), Türkçedeki fiilimsi yapıların Almancaya aktarılmasında söz dizimsel çözümlemenin önemini ve bu yapıların Almancadaki yan cümlelerle ilişkisini ele almaktadır. Soylu'nun (2019) doktora tezi ise Türkçedeki eylemsilerin Almanca ve İngilizcedeki karşılıklarıyla karşılaştırılmasına yöneliktir. Her iki çalışma da fiilimsi veya eylemsi yapıların diller arası karşılaştırılmasını konu edinmektedir. Ancak mevcut çalışmada yazma becerisiyle kurulan ilişki, karşılaştırılan yapıların yazma öğretiminde ele alınmasına yönelik kuramsal bir değerlendirmeye sınırlandırılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türkçedeki fiilimsi yapıların Almancadaki işlevsel karşılıklarını biçimsel ve işlevsel özellikleri açısından karşılaştırmak ve belirlenen yapısal ayrımları yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazma becerisi bağlamında değerlendirmektir. İnceleme, çalışmanın amacı doğrultusunda seçilen Türkçe ve Almanca dil bilgisi kaynakları ile ilgili makale ve lisansüstü çalışmalarda yer alan açıklama ve örneklerle sınırlandırılmıştır. Çalışmada öğrenci metni, hata çözümlemesi, yazma başarısına ilişkin ölçüm verisi veya öğretim uygulaması kullanılmamıştır. Dolayısıyla bulgular, fiilimsi yapıların yazma başarısı üzerindeki etkisini gösteren ampirik sonuçlar olarak değil, iki dil arasındaki yapısal ayrımların yazma öğretimi açısından değerlendirilmesine yönelik dokümana dayalı belirlemeler olarak yorumlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçedeki isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapılarının Almancadaki işlevsel karşılıkları incelenen kaynaklarda nasıl açıklanmaktadır?
2. Türkçe ve Almancadaki ilgili yapılar arasında biçim, işlev, söz dizimi ve zaman değeri bakımından hangi benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır?
3. Belirlenen yapısal ayrımlar, yabancı dil olarak Almanca öğretiminde yazma becerisi bağlamında nasıl değerlendirilebilir?

1. Yöntem

Bu araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş, dokümanlardan elde edilen veriler karşılaştırmalı nitel çözümleme yoluyla incelenmiştir. İnceleme kapsamında, Türkçedeki fiilimsi yapılar ile bunların Almancadaki işlevsel karşılıklarına ilişkin açıklama ve örnekler içeren karşılaştırmalı çalışmalar ile yazma öğretimine yönelik kuramsal kaynaklar dahil edilmiştir. Bu kaynaklarda yer alan tanımlar, sınıflandırmalar, kullanım açıklamaları ve karşılaştırmalı örnekler incelenmiştir. Fiilimsi yapılar ile Almancadaki işlevsel karşılıkların incelenmesinde Zengin'in (2017), sıfat-fiil ve partisip yapılarının karşılaştırılmasında ise Aygün'ün (2007) açıklama ve örneklerinden yararlanılmıştır. Belirlenen yapısal ayrımların yazma öğretimi bağlamında yorumlanmasında ise Harmer (2007) ve Hyland'ın (2003) kuramsal açıklamaları esas alınmıştır.

Kaynaklardan elde edilen açıklama ve örnekler, Türkçe ve Almanca için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Türkçedeki yapılar isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil, Almancadaki işlevsel karşılıklar ise Infinitiv, Verbalnomen, partisip ve yan cümle yapıları kapsamında sınıflandırılmıştır. Ardından bu yapılar biçim, işlev, söz dizimsel konum ve zaman değeri bakımından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı örnekler, Türkçedeki yapı türü ve Almancadaki işlevsel karşılığı esas alınarak düzenlenmiştir.

Bulgular, araştırma soruları doğrultusunda isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapılarının Almancadaki işlevsel karşılıkları ve iki dil arasında belirlenen temel yapısal ayrımlar esas alınarak sunulmuştur. Belirlenen ayrımlar, yazma öğretimi bağlamında tartışma bölümünde değerlendirilmiştir. Araştırma, inceleme kapsamına alınan dokümanlardaki açıklama ve örneklerle sınırlıdır. Çalışmada öğrenci metni, hata çözümlemesi, öğretim uygulaması ya da yazma başarısını ölçmeye yönelik veri kullanılmamıştır. Bu nedenle elde edilen bulgular, fiilimsi yapıların yazma başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyan ampirik sonuçlar niteliğinde değildir.

2. Bulgular

Bu bölümde Türkçedeki isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapıları, incelenen dokümanlarda yer alan biçimsel ve işlevsel açıklamalar doğrultusunda Almancadaki karşılıklarıyla karşılaştırılmıştır. Bulgular, fiilimsi türleri ile iki dil arasında belirlenen söz dizimsel ve biçimsel ayrımlar esas alınarak sunulmuştur.

İsim-fiiller, fiil kök veya gövdelerine -mak/-mek, -ma/-me, -ış/-iş/-uş/-üş ekleri getirilerek oluşturulmakta ve cümlede isim işlevli öğeler olarak kullanılabilir. Bu yapılar özne, nesne, yer tamlayıcısı veya yüklem görevi üstlenebilmektedir (Zengin, 2017, s. 155).

Almancada Türkçedeki isim-fiilleri karşılayan tek bir yapı bulunmamaktadır. Zengin (2017, s. 154), Almanca kaynaklardaki adlandırmaları aktarırken Infinitiv, Partizip, Gerundium ve Verbalnomen terimlerine yer vermektedir. Kaynakta isim-fiil işlevindeki yapıların Almancada Verbalnomen, zu + Infinitiv yapısı veya daha geniş bir cümle kuruluşuyla karşılanabildiği örneklenmektedir:

- Deutschlernen ist nicht so schwer.
- Es ist nicht so schwer, Deutsch zu lernen.

Yukarıdaki iki örnek de “Almanca öğrenmek o kadar zor değildir.” Anlamını taşımakla birlikte ilk örnekte isimleşmiş yapı, ikinci örnekte ise zu + Infinitiv yapısı kullanılmıştır (Zengin, 2017). Buna göre Türkçedeki isim-fiilin Almancadaki karşılığı, yapının cümlede üstlendiği işleve ve Almanca cümlelerin kuruluşuna göre değişebilmektedir.

Sıfat-fiiller, fiil köklerine -an/-en, -ası/-esi, -dik/-duk, -ecek/-acak ve -mış/-miş gibi eklerin getirilmesiyle oluşturulmakta, cümlede sıfat işlevi üstlenmekte ve niteledikleri isimle ilgili zaman değeri taşıyabilmektedir (Zengin, 2017, s. 155). Bu yapılar, niteledikleri isimden önce yer almakta ve kendilerine bağlı öğelerle birlikte sıfat-fiil öbeği oluşturabilmektedir.

Almancada partisipler Partizip I ve Partizip II olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır. Aygün (2007), Almancadaki bu iki yapıya karşılık Türkçede dört farklı partisip türü bulunduğunu ve Türkçedeki sıfat-fiillerin Almancada bağlama göre partisip veya ilgi cümlesi biçiminde karşılanabildiğini belirtmektedir. Bu nedenle, Türkçedeki tek bir sıfat-fiil ekinin Almancada her durumda aynı yapıyla karşılandığı söylenemez.

Zarf-fiiller, fiil kök veya gövdelerine -ken, -ince, -meden, -erek, -ip gibi eklerin getirilmesiyle oluşturulmaktadır. Bu yapılar temel cümleyi zaman, sebep, tarz, şekil ve şart bakımından tamamlayabilmektedir. Zengin (2017), zarf-fiilleri temel cümlemin yüklemine tamamlayan ve eylemler arasında farklı anlam ilişkileri kuran yapılar olarak açıklamaktadır.

Aygün (2007), Türkçedeki -arak/-erek ve -ıp/-ip ekli yapıların Almancada ilgili yan cümlelerle karşılandığını ifade etmekte, bu yapıların partisip ve ilgi cümlesi karşılıklarını örneklemiştir. Buna göre Türkçedeki zarf-fiillerin Almancaya aktarımında yan cümle, partisip veya ilgi cümlesi gibi farklı yapılardan yararlanılabilmektedir.

- Koşarak giden - der laufend Gehende
- Koşup (koşarak) gelen arkadaş - der Freund, der laufend kommt
- Bahçede güler (gülüp) oynayan çocuklar - Kinder, die im Garten lachend spielen
- Gelip giden o adam - jener Mann, der kommt und geht / gekommen und gegangen ist

Yukarıdaki örnekler, Türkçedeki zarf-fiil biçimlerinin Almancada tek bir yapısal karşılıkla sınırlandırılmadığını ortaya koymaktadır (Aygün, 2007).

Tablo 1. Türkçe sıfat-fiil yapılarının Almancadaki karşılıkları

Türkçe	Almanca	Almancadaki Yapı
Okur yazar insanlar	Die Menschen, die lesen und schreiben können	Relativsatz
Bahçede oynayan çocuklar	Die Kinder, die im Garten spielen	Relativsatz
Kaza geçiren hasta İstanbul'da oturuyor	Der Patient, der einen Unfall hatte, wohnt in Istanbul	Relativsatz
Müze'yi ziyaret edecek turistler	Die Touristen, die das Museum besichtigen werden	Relativsatz
Ağlayan kadın	Die weinende Frau	Partizip Präsens
Kesilmiş ekmek	Das geschnittene Brot	Partizip Perfekt
Çocuklar tarafından kırılmış vazo	Die Vase, die von den Kindern gebrochen worden ist	Relativsatz

Tablo 1'deki örnekler, Türkçedeki sıfat-fiil yapılarının Almancada ilgi cümlesi veya partisip yapılarıyla karşılanabildiğini göstermektedir. Almancadaki karşılığın belirlenmesinde Türkçe yapının cümledeki işlevi ve taşıdığı zaman değeri dikkate alınmaktadır.

Türkçede sıfat-fiil öbeği nitelediği isimden önce yer almaktadır. Almancada karşılık partisip biçiminde

kurulduğunda niteleyici ismin önünde, ilgi cümlesi biçiminde kurulduğunda ise açıklanan isimden sonra yer almaktadır (Aygün, 2007).

- Türkçe: Kaza geçiren hasta İstanbul'da oturuyor.
- Almanca: Der Patient, der einen Unfall hatte, wohnt in Istanbul.

Türkçede “kaza geçiren” öbeği isimden önce konumlanırken Almancada “der einen Unfall hatte” yan cümlesi isimden sonra gelmektedir. Dolayısıyla söz dizimsel konum, Almancada seçilen karşılığın partisip veya ilgi cümlesi olmasına göre değişmektedir.

Almancada partisip yapıları isimden önce sıfat işleviyle kullanıldığında sıfatlar gibi çekimlenmektedir (Aygün, 2007). Türkçede böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır. Aşağıda yer alan örnekler bu durumu açıklar niteliktedir:

- *Das singende Kind* - şarkı söyleyen çocuk (nötr, yalın hal)
- *Den singenden Mann* - şarkı söyleyen adam (eril, belirtme hali)
- *Die singende Frau* - şarkı söyleyen kadın (dişil, yalın hal)

Türkçedeki sıfat-fiil biçimi cinsiyete ve hâle göre değişmezken Almancadaki partisip, sıfat çekimi kurallarına göre biçimlenmektedir.

Aygün (2007), Türkçedeki sıfat-fiil yapılarının Almancadaki karşılıklarını şimdiki, geçmiş ve gelecek zaman aktarımları bakımından örneklendirmektedir. Buna göre zaman değeri, Almancada kullanılacak partisipin veya ilgi cümlesinin zaman biçiminin belirlenmesinde dikkate alınmaktadır. Aşağıdaki karşılaştırmalı örnekler bu farklılığı açıkça ortaya koymaktadır.

- *Bahçede oynayan çocuklar* → *Die Kinder, die im Garten spielen* (Relativsatz, Präsens)
- *Üç ay önce çalınmış cüzdan* → *Das Portemonnaie, das vor drei Monaten gestohlen wurde* (Relativsatz, Präteritum Passiv)
- *Müze'yi ziyaret edecek turistler* → *Die Touristen, die das Museum besichtigen werden* (Relativsatz / Futur I)

Yukarıdaki örnekler, Almancadaki karşılığın belirlenmesinde Türkçe sıfat-fiil yapısının taşıdığı zaman değerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

Zengin (2017), art arda sıralanan fiilimsi yapılarla oluşturulan uzun Türkçe cümlelerin Almancada aynı biçimde tek bir basit cümle olarak karşılanamadığını ve bazı yapıların yan cümlelerle aktarılması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum, sıralı fiilimsi yapıların Almancaya aktarımında cümlelerin söz dizimsel olarak yeniden düzenlenmesini gerekli kılabilir. Nitekim yabancı dilde yazılı anlatımda birleşik ve sıralı cümle yapılarının kullanımının öğrenci düzeyine göre değiştiği gözlenmektedir (Ateş ve Bahşi, 2021).

3. Bulguların yazma öğretimi bağlamında tartışılması

Harmer (2007), dilsel yapıların öğrenilmesini desteklemeye yönelik yazma etkinlikleri ile yazmayı başlı başına bir beceri olarak geliştirmeye yönelik etkinlikleri birbirinden ayırmaktadır. Bu ayrım doğrultusunda, mevcut çalışmada fiilimsi yapıların karşılaştırılmasına yönelik etkinlikler dil bilgisel yapıların yazılı üretimde kullanılmasına ilişkin öğretim önerileri olarak değerlendirilmiştir.

Hyland (2003), dil yapılarını temel alan yazma öğretimini tanıma, kontrollü yazma, yönlendirilmiş yazma ve serbest yazma aşamaları çerçevesinde açıklamaktadır. Bununla birlikte yazmanın yalnızca dil bilgisel doğruluğa indirgenemeyeceğini belirtmektedir. Dolayısıyla fiilimsi yapılar, yazma becerisinin bütünü yerine yazılı üretimin dil bilgisel ve söz dizimsel boyutlarından biri olarak ele alınmıştır.

Bulgularda belirlenen yapısal ayrımlar, yazma öğretiminde ele alınabilecek dört dil bilgisel noktaya işaret etmektedir. Söz dizimsel konuma ilişkin bulgular, Türkçe sıfat-fiil öbekleri ile Almanca partisip ve ilgi cümlesi yapılarının karşılaştırılmasına dayalı açıklamalara zemin sağlar. Örneğin öğrenciye "kaza geçiren hasta" türünden bir sıfat-fiil öbeği verilerek, bu öbeğin Almancada hem isimden önce kurulan partisip hem de isimden sonra kurulan ilgi cümlesi biçimindeki iki karşılığını üretmesi istenebilir. Partisip çekimine ilişkin bulgular, kontrollü yazma çalışmaları için işlevsel bir çerçeve sunar; çekimi boş bırakılmış partisipli tümcelerde öğrenciden nitelenen ismin cinsiyet, hâl ve sayısına göre çekimi tamamlaması istenir. Zaman değerine yönelik bulgular, yönlendirilmiş yazma çalışmaları için elverişli bir temel oluşturur; bu çalışmalarda geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman değeri taşıyan Türkçe sıfat-fiil öbeklerinin uygun Almanca zaman biçimiyle karşılanmasına yer verilir. Sıralı fiilimsi yapılara ilişkin bulgular ise iki yönlü çeviri ve yeniden yazma çalışmalarında değerlendirmeye açıktır; böyle bir çalışmada öğrenciden, art arda fiilimsi içeren uzun bir Türkçe cümleyi önce eylem bileşenlerine ayırması, ardından Almancada yan cümlelerle yeniden kurması istenebilir.

Karşılaştırmalı öğretim yaklaşımının etkililiğine ilişkin ampirik bulgular da bulunmaktadır. Başbağı ve Özgül (2022), Türkçe-Almanca karşılaştırmalı öğretim modelinin, hedef yapıların yapısal ve söz dizimsel olarak kavranmasında ve cümlede işlevsel biçimde kullanılmasında geleneksel çeviri yönteminden daha etkili olduğunu bir eylem araştırmasıyla ortaya koymuştur. Bu bulgu, mevcut çalışmada önerilen karşılaştırmalı etkinliklerin dayandığı varsayımı destekler niteliktedir.

Bu etkinlikler, doküman çözümlemesinden elde edilen yapısal ayrımlar ile Harmer (2007) ve Hyland'ın (2003) yazma öğretimine ilişkin açıklamalarından hareketle sunulan öğretim önerileridir. Çalışma kapsamında uygulanmadıkları ve öğrenci metinleri, hata çözümlemeleri veya yazma başarıları verileriyle sınanmadıkları için etkililiklerine ilişkin bir sonuç ileri sürülmemektedir.

4. Sonuç ve öneriler

İnceleme sonucunda Türkçedeki isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil yapılarının Almancada tek ve değişmez bir yapıyla karşılanmadığı, bağlama göre Infinitiv, Verbalnomen, Partizip I, Partizip II ve çeşitli yan cümlelerle ifade edilebildiği belirlenmiştir. Karşılaştırmalı örnekler, Almancadaki karşılığın Türkçe yapının cümledeki işlevine, söz dizimsel konumuna ve ifade ettiği zaman değerine göre değişebildiğini göstermiştir. Söz dizimsel konum, Almancadaki partisiplerin sıfatlar gibi çekimlenmesi, zaman değerlerinin ifade edilişi ve art arda kullanılan fiilimsi yapıların aktarımı, iki dil arasındaki temel yapısal ayrımlar olarak belirlenmiştir. Bulgular, yazma başarısına ilişkin ampirik sonuçlar olarak değil, yazma öğretiminde ele alınabilecek yapısal noktaların dokümanlara dayalı olarak belirlenmesi biçiminde yorumlanmıştır. Karşılaştırmalı dil bilgisi açıklamaları, iki yönlü çeviri çalışmaları ve fiilimsi odaklı yazma alıştırmaları öğretim önerileri olarak sunulmuştur. Bu önerilerin etkililiği çalışma kapsamında sınanmamıştır.

Kaynakça / References

- Ateş, A. ve Bahşi, N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz dizimi üzerine bir araştırma*. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 507-516.
- Aygün, M. (2007). Partizipiale Attribute im Deutschen und im Türkischen. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-51.
- Başbağı, R. R. ve Özgül, V. (2022). *Yabancı dil olarak Almanca eğitiminde birleşik fiillerin öğretimi - Almanca ve Türkçe karşılaştırmalı öğretim modeline yönelik bir eylem araştırması*. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 10(2), 249-274.
<https://doi.org/10.37583/diyalog.1217587>
- Byrne, D. (1979). *Teaching writing skills*. Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Soylu, Ü. (2019). *Türkçedeki eylemsilerin Almanca ve İngilizcedeki eylemsilerle karşılaştırılması*. (Doktora Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi).
- Zengin, E. (2017). *Türkçedeki fiilimsi yapılara sentaktik yaklaşımın yabancı dil Almancanın öğretimindeki yeri ve önemi*. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(48), 152-159.

13. Kutadgu Bilig’de İnsanın Bağımlılık İlişkileri ve Etkileri Üzerine Bir İnceleme ¹

Ali Ekber SAYIN ²

APA: Sayın, A. E. (2026). Kutadgu Bilig’de İnsanın Bağımlılık İlişkileri ve Etkileri Üzerine Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 241-257. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21671623>

Öz

Bu çalışmada, Türk-İslam düşünce tarihinin en nadide ve anıtsal eserlerinden biri olan *Kutadgu Bilig*’de, insanın kendi eliyle kurduğu ve birer sapma olarak nitelenen "bağlılık ve bağımlılık ilişkileri", filoloji biliminin sunduğu imkânlar ile analogik ve anakronik bir incelemeye tabi tutulmuştur. Büyük müellif Yusuf Has Hacib, XI. yüzyılda kaleme aldığı bu eşsiz eserinde insanı yalnızca soyut dinî-ahlâkî reçetelerle terbiye edilecek, edilgen bir varlık olarak görmez. Aksine onu, içine düşebileceği derin zaafı, zaafılarından doğan bilişsel yanılsamaları ve psikolojik bariyerleri olan akıllı, dinamik ve yaşayan bir özne olarak konumlandırır. Müellif, insanın en büyük rehberi olan aklı (*ög*) saptıran ve onun özgür iradesini (*erklik*) felç eden prangaları, bireyi köleleştiren sinsi birer esaret zinciri olarak tasvir eder. Metindeki derin kavramsal örüntüler çağdaş bir okumayla çözümlendiğinde, bu yıkıcı bağımlılık ilişkilerinin rastgele savrulmalar olmadığı anlaşılır. Eserde bu sapmalar; davranışsal (içki, kumar, aşırı konfor düşkünlüğü), maddî (dünyevî hırs, cimrilik, istifleme arzusu) ve duygusal/dürtüsel (yıkıcı öfke, kör edici kibir, kontrolsüz şehvet) olmak üzere üç temel başlık altında haritalandırılmıştır. Çalışmada kullanılan kilit terimlerin anlamsal kökenleri, temel kaynaklarla tescil edilerek metnin tarihsel bağlamı korunmuştur. Araştırma neticesinde, *Kutadgu Bilig*’deki bağımlılıkların yalıtılmış bireysel kusurlardan ibaret olmadığı, aksine bireyde yol açtığı derin bilişsel hasarlar sebebiyle kurumsal çürümeyi, devlet kademelerindeki liyakatsizliği ve nihayetinde sosyo-ekonomik çöküşü tetikleyen ciddi birer kamusal tehdit olarak ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib, Bağımlılık, Karahanlı Türkçesi, Eski Türkçe

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: %2
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.06.2026-**Kabul Tarihi:** 29.07.2026-**Yayın Tarihi:** 30.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21671623>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
² Dr., Bağımsız araştırmacı / Independent Researcher (İstanbul, Türkiye) **e-posta:** aliekbearsayin@hotmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-6164-6946> **ROR ID:** Bağımsız araştırmacı / Independent Researcher

A Study on Human Dependency Relationships and Their Effects in *Kutadgu Bilig*³

Abstract

In this study, the relations of dependence and addiction, which are conceptualized as human-constructed deviations in *Kutadgu Bilig* one of the most exquisite and monumental masterpieces in the history of Turkic-Islamic thought are subjected to an anachronistic and analogical examination through the methodological framework of philology. In this unique eleventh-century work, the great author Yusuf Has Hajib does not perceive the human being merely as a passive entity to be disciplined through abstract religious-moral precepts. On the contrary, he positions humans as intelligent, dynamic, and living subjects characterized by inherent vulnerabilities, resulting cognitive illusions, and psychological barriers. The author depicts the shackles that distort reason (*ög*)—the ultimate guide for humanity—and paralyze free will (*erklik*) as insidious chains of bondage that enslave the individual. When the profound conceptual patterns within the text are deciphered through a contemporary reading, it becomes evident that these destructive relations of dependence are not random aberrations. In the work, these deviations are mapped out under three primary categories: behavioral (alcohol, gambling, excessive indulgence in comfort), material (worldly greed, miserliness, hoarding impulses), and emotional/impulsive (destructive anger, blinding pride, uncontrolled lust). The semantic origins of the key terms utilized in this study have been verified through foundational etymological sources, thereby preserving the historical context of the text. Consequently, this research demonstrates that the forms of addiction in *Kutadgu Bilig* are not treated merely as isolated individual flaws; rather, they are framed as critical public threats that—due to the profound cognitive damages they inflict—trigger institutional decay, meritocracy crises within state echelons, and ultimately, socio-economic collapse.

Keywords: Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hajib, Types of Addiction, Old Turkic, Karakhanid Turkic

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 /Ithenticatge, Rate: 2 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 05.06.2026-**Acceptance Date:** 29.07.2026-**Publication Date:** 30.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21671623>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Giriş

İnsanlığın serüveninde irade, eylem ve haz arasındaki dengenin bozulması, çağları aşan bir problemdir. Yusuf Has Hacib'in yüzyıllar önce kaleme aldığı *Kutadgu Bilig*, insanı sadece dinî/ahlâkî kurallarla terbiye edilmesi gereken soyut varlık olarak görmez; aksine dürtüleri ve zaafı olan somut özne olarak masaya yatırır. Eser modern anlamda bir bağımlılık teorisi ilan etmez ama insanın aklını (ög) saptıran, iradesini (erklik) silen ve onu kölesi yapan sapmaları birer esaret zinciri olarak tasvir eder.

Bu çalışmanın amacı, *Kutadgu Bilig*'de insanın kurduğu bağımlık ilişkilerini ve bunların bireysel-toplumsal etkilerini filolojinin imkânlarıyla incelemektir. Metinde geçen kavramlar Kaşgarlı Mahmud'un *Divanü Lûgati't-Türk* (DLT), Clauson'ın etimolojik sözlüğü (EDPT) ve Sevortyan'ın karşılaştırmalı çalışması (ESTYâ) gibi sözlüklerle tescil edilerek ortaya konacaktır. Böylelikle Eski Türk metninin sadece tarihî ya da edebî vesikalar olarak değil, insan davranışlarını çözümleyen bir nev'î psikoloji ve felsefe aracı olarak da okunabileceğini göstermek hedeflenmektedir. Söz konusu beyitler Arat yayınına (1979) sadık kalarak yazarın kendisi tarafından çevrilmiştir.

1. Kutadgu Bilig'de Bağımlılık Türlerinin Tasnif Edilmesi

Müellif, Karahanlı Türkçesinin soyut kavram dünyasını kullanarak çağı aşan bir terminoloji inşa etmiştir. Eserdeki iradeyi sakatlayan düşkünlüklerin davranışsal, maddî ve duygusal/dürtüsel bağımlılıklar olmak üzere üç ana grupta şemalaştırıldığı görülür. Bunlar sıradan ahlâkî kusurlar olarak kalmaz; bireyde yol açtığı zihinsel kayıplar sebebiyle toplumsal nizamı sabote eden, devlet idaresindeki liyakati tehdit eden kamusal ve sosyo-ekonomik bir yıkım tetikleyicisi olarak konumlandırılır.

1. 1. Davranışsal Bağımlılıklar

Kutadgu Bilig'de bireyin iradesini ve rasyonel düşünme yetisini felç eden, onu anlık haz sarmallarına hapsederek hayatını ziyan eden eylemsel alışkanlıklar ele alınır. Bunlar davranışsal bağımlılıklar çerçevesinde tasnif edilebilir. Müellif, bireyi ve toplumu bozan bu düşkünlükleri Karahanlı Türkçesinin soyut kavram dünyasından beslenen özgün bir terminolojiyle işlemiştir. Eserde bu gruptaki her türlü irade esareti ve sapma; bireyin zamanını, servetini ve öz değerini yok eden birer pranga olarak görülmüş ve içki, kumar ve sefahat bağımlılığı olmak üzere temelde üç sacayağı üzerine kurulmuştur.

1. 1. 1. İçki İçme Bağımlılığı

Bireyin iradesini zedeleyen davranışsal düşkünlükler incelenirken, beyit odağa içki müptelahı yerleştirir. Söz konusu bağımlılık *bor* 'şarap/içki' kelimesiyle; mantıklı düşünme zeminini ortadan kaldıran, bireyi dürtülerinin rehini haline getiren bir şey olarak tasvir edilir.

İçki içme eylemi sıradan bir ahlâkî zaaf veya tekil bir hatadan ibaret değildir; bireyin öz kontrol mekanizmasını bozarak onu toplumsal hayatta *yawa* 'işe yaramaz' duruma sürükleyen kronik bir irade esaretidir. Ayrıca devlet yönetimine ve aydınlara yönelik eleştirileri üzerinden bu sapmanın nasıl ihmallere, kurumsal çürümeye ve sosyo-ekonomik yıkıma yol açtığı gösterilir.

üçünçi tağı bir bor işçe sewe

séziksiz bu er boldı birtem yawa (KB₃₃₉)

“Üçüncü olarak bir kimse şarabı severek içerse, şüphesiz o adam tamamen yoldan çıkmıştır.”

Bu beyit, içkinin bir eylem ötesinde bağımlılığa dönüşmesini anlatır. Ve *sewe* ‘isteyerek’ (DLT, 2014, II: 18/22; EDPT, 1972: 784; ESTYâ, 2003, VII: 260) vurgusu, bağımlılığın dürtüsel yönelimine işaret eder. Bu haz döngüsünün içine hapsolan bireyin nihai durumu *birtem yawa* ‘tamamen yaramaz’ (DLT III, 28/22; EDPT, 1972: 942; ESTYâ, 1989, IV: 43-44) olmaktır. İçki, kişiyi hayatının öznesi olmaktan çıkarıp bütünüyle kontrolsüzlüğe mahkûm etmektedir.

esürse kişi telve munduz bolur

bu telve işi kör kaçan tüz bolur (KB₂₀₉₉)

“Şarap içip sarhoş olan kişi deli ve sersem olur; bu delinin işi ne zaman düzgün olur?”

Bu beyit, bağımlılığın bireyin zihinsel mekanizmasında yarattığı bilişsel hasarı ortaya koymaktadır. Beyitte kullanılan *telve* ve *munduz* ‘deli’ ve ‘ahmak’ (DLT, 2014, I: 442/12, 459/6; EDPT, 1972: 492, 351; ESTYâ, 1978, II: 264, III: 104) ikilemesi, muhakeme kaybını karşılar. İradenin alkolle felç edilmesi yani *esür-* ‘sarhoşluk’ (DLT, 2014, I: 178/14; EDPT, 1972: 251; ESTYâ I: 304) bireyi rasyonel kararlar alamayan ve hayat düzenini kuramayacak işlevsizliğe hapseder.

bor içse oyunka awımsa beği

kaçan yetğey el kün işinğe öği (KB₂₁₀₃)

“Bir yönetici içki içmeye ve kumara dadanıp avunursa; halkın, memleketin işini görmeye akli ne zaman yetecek?”

Burada içki bağımlılığını siyasî ve idarî liyakatle ele alarak toplumsal yıkıma dikkat çeker. Karahanlı Türkçesinde ‘akıl, zihin, kavrayış ve muhakeme yeteneği’ anlamına gelen *ög* kelimesi (DLT, 2014, I: 41/3; EDPT, 1972: 98, ESTYâ I: 512) beyitte kilit rol oynar. Gücü ve adaleti tesis etmekle görevli olan yöneticinin içkiyle zihnini bulandırması ve eğlenceye saplanıp kalması, rasyonel idare yeteneğini yok eder. Bağımlılık, kolektif düzeni de sabote eden kamusal bir tehlikedir.

yawalık bile borka baş sokmasa

yawalıkka boşlağ nenğın saçmasa (KB₇₀₈)

“(Devletini korumak isteyen kişi) serserilikle içkiye baş sokmamalı, malını saçıp savurmamalıdır.”

Beyitte geçen alkol için *baş sok-* deyimini, günümüz anlamıyla bir ‘maddeye saplanıp kalmayı’, (DLT, 2014, I: 318/5, II: 18/22; EDPT, 1972: 375, 804; ESTYâ, 1989, IV: 142-143, II: 88) yani tam bir bağımlılık anlamındaki metaforik kullanımdır. Müellif, kontrolsüz esareti doğrudan *yawalık* kavramıyla eş tutar. İçki bağımlılığının bireyselliği aşarak maddî kaynakların şuursuzca tüketilmesi, iktisadî yıkıma yol açması eleştirilmiştir.

bor içme fesâdka katılma yıra

zinâ kılma fâsık atanma kara (KB₁₃₃₄)

“İçki içme, fesat meclislerine katılma, uzak dur; zina etme, ahlaksız olarak adın karalanmasın.”

Ay Toldı’nın nasihatinde içki; tekil bir suç değil, ahlâkî çürümenin ve toplumsal yozlaşmanın başıdır. İçki bağımlılığı, diğer tüm eylemsel ve dürtüsel sapmaların tetikleyen rolünü üstlenir. Bireyin adının karalanmasını ve kimliğinin bağımlılık yüzünden gitmesini simgeler.

bor içme zinâka katılma hazer

bu iki çığaylık tonını keder (KB₁₃₃₇)

“İçki içmekten ve zinadan kaçın; bu iki alışkanlık insana yoksulluk elbisesi giydirir.”

Rasyonel düşünceden sapan ve iradesini maddesel zevklere teslim eden bağımlının İslamî anlayıştaki kaçınılmaz sonunu yani *çığaylık tonu* ‘muhtaçlık elbisesi’ (DLT, 2014, I: 412/18, III: 141/5; EDPT, 1972: 406, 513; ESTYâ, 1980, III: 156, 268) metaforuyla somutlaştırır. Alkol ve şehvet ile gelen esaret, bireyin hem zihinsel hem de maddi sermayesini kurutan ekonomik bir prangadır.

1. 1. 2. Kumar Bağımlılığı

Kumar ve şans oyunlarına duyulan düşkünlük, insanın irade mekanizmasını bozan, mantıklı düşünmeyi elinden alan tehlikeli bir davranışsal bağımlılık sarmalı olarak kurgulanır. Kumar doğrudan *üt-* ve dolaylı olarak da *oyun* kelimeleriyle anlatılır. Bu iki kavram masum bir eğlence olmanın ötesindedir. Bunlara düşkünlük bireysel serveti tüketen, iradeyi yok eden ve kişiyi toplumsal olarak *koltğuç* ‘dilenci’ konumuna getiren tehlikeli bir davranışsal bağımlılık olarak ele alınır. Statü kaybı ve iktisadî çöküş, kumarın yarattığı önlenemez kazanma-kaybetme dürtüsünün doğal bir sonucudur. Bu durum *awın-* ‘avunup kalmak, saplanmak’ fiiliyle ve çeşitli ifadelerle tanımlar.

oyunka awınsa ajun tutğuç

ilin buzdı boldı özi koltğuç (KB₂₀₉₃)

“Dünyayı ve devleti elinde tutan kişi kumara dadanıp avunursa, memleketini batırır ve kendisi sonunda dilenci olur.”

Kumarın bağımlılık boyutu *awınsa* ‘avunursa, kendini ona bağlarsa’ (DLT, 2014, I: 164/22; EDPT, 1972: 12; ESTYâ I: 84 fiiliyle verilir. Kumar bağımlılığı kişiyi rasyonel sorumluluklarından koparır; ekonomik ve sosyal statüsünü sıfırlayarak onu *koltğuç* ‘dilenci’ (DLT, 2014, III: 242/18; EDPT, 1972: 718; ESTYâ, 1997, IV: 112) yapar.

bor içse oyunka awınsa begi

kaçan yetgey el kün işinġe ögi (KB₂₁₀₃)

“Bir yönetici içkiye dadanır ve kumarla avunursa; halkın, memleketin işini görmeye aklı ne zaman yetecek?”

İçki ve kumar bağımlılığı eserde çoğunlukla yan yana zikredilir. Kumar oynayan kişinin zihni sürekli oyunda, kazanma-kaybetme döngüsünde kalacağı için yöneticinin muhakeme ve idare yeteneği ile aklı elinden gider.

oyunka awınma öziünġni küdez

erejke sewinme kününġ kaldı az (KB₅₂₈₄)

“Kumarla avunma, iradeni koru; yalancı mutluluğa sevinip aldanma, günlerin az kaldı.”

Kumar bağımlılığının bireyin zaman algısını bozması ve gerçeklikten kaçınılmasını ortaya koyar. Kumarbazın geçici kazançlar veya o su’î tatminlerle avunulması eleştirilirken; sürecin iradeyi ve benliği rehin aldığını belirterek kişiyi; özünü ve iradesini koruma emriyle otokontrole çağırır. Ayrıca, bir zamansızlık sarmalına kapılarak ömrünü harcayan bağımlıya hayatın tükenmekte olduğunu, ölüm üzerinden hatırlatır.

oyunka katılma usa ay unur

oyunka katılsa boyun bağlanur (KB₅₉₂₈)

“Ey şerefli insan, elinden geliyorsa, kumara asla katılma; çünkü oyun sarmalına bir kez dahil olunursa, insanın boynu tamamen esir olur.”

Kumar bağımlılığının bireyi köleleştiren doğası, iradenin teslimiyeti ve özgürlük kaybıyla ele alınır. Kumardan uzak durulması gerektiği ikaz edilerek, henüz muhakeme yeteneğini yitirmediği ve iradesine hükmedebildiği sağlıklı evredeyken ilk adımdan uzak durması gerektiğini savunur; zira sarmala bir kez dahil olunduğunda kişinin kendi kararlarıyla dur diyebilme gücü yok olmaktadır.

1. 1. 3. Konfor Bağımlılığı

Eserde insanın geçici dünya zevklerine bağlanarak iradesini ve sorumluluk bilincini kaybetmesi, kronik bir zihinsel esaret biçimi olarak kurgulanır. Bağımlılık döngüsünü kavramsallaştırırken Karahanlı Türkçesi içerisinde kullanılan fakat Soğdça kökenli ‘rahatlık, konfor’ anlamına gelen *erej* kelimesine başvurur.

Konfor, insanı uyuşturan ve onu hayatî sorumluluklarından koparan bir rehavet tuzağıdır. Bireyin veya devlet yöneticisinin su’î rahatlığa saplanması sahte konfora/rahatlığa sevinip aldanma ikazıyla eleştirilir.

erej kolsa emgek tutaşı barır

sewinç kolsa kadğu tutaşı yorır (KB₄₃₄)

“Eğer sürekli konfor istersen, zahmet birlikte gelir; sevinç peşinde koşsan, kaygı arkasından yürür.”

Eserde geçen *erej* (SD: 314 = bkz. *ryz*), sadece fiziksel dinlenmeyi değil, sorumluluklarından kaçarak sığındığı sefa arzusunu temsil etmektedir. Sürekli konfor istemek patolojik bir durum görülür. Rahatlığa bağımlı insan, konforu kaybetme korkusuyla yaşar. Bu korkunun kendisi, kişiye sürekli eşlik eden eziyete dönüşür. Beytin devamında sefahat bağımlılığının yarattığı zihinsel tahribat ile anlık haz tuzakları açıklanır. Buradaki sevinç ifadesi duysal tatminlerin insana verdiği yapay keyifleri simgeler. Konfor bağımlısı sahte sevinçlerin peşinden koşar. Ancak anlık hazların hemen arkasından derin bir kaygı, yoksunluk yürür. Çünkü su’î hazlar bittiğinde, bağımlı birey sorumluluklarıyla ve içsel boşlukla kalır. Bu süreçte konfor bağımlılığının zıddı olarak insanı terbiye eden zorlukları karşılayan *emgek* ‘meşakkat, dert’ (DLT, 2014, I: 110/18; EDPT, 1972: 159; ESTYâ I: 266-268) devreye girer. Rahatlık peşinde koşanlar, paradoksal olarak huzursuzluğun esiri olur.

tayanma tiriglikke tüş teg keçer

küwenme kını kutka kuş teg uçar (KB₁₃₃₂)

“Bu hayata dayanıp güvenme, çünkü bir rüya gibi geçer; dünyanın talihine güvenme, çünkü kuş gibi uçup gider.”

İnsanın imkanlara bağlanması, hayatın geçici doğasını unutturan zihinsel bir gaflet olarak görülür. Bu hayata dayanıp güvenme ikazıyla, sürekli bir sefa arayışı içindeki bireyi uyarır. Buradaki *tiriglik* (DLT, 2014, I: 110/5; EDPT, 1972: 543; ESTYâ, 1980, III: 180), sadece biyolojik bir ömrü değil, nefsanî arzularla örülü dünya hayatını simgeler. Dünyevî rahatlığı kalıcı zannedenler için, yaşantının bir rüya gibi geçip gideceğini bildirir. Buradaki *tüş* (DLT, 2014, I: 40/15; EDPT, 1972: 559; ESTYâ, 1980, III: 290) kelimesi, konfor düşkünlüğünün insanda yarattığı sahte emniyet hissinin aslında bir ‘serap’ olduğunu vurgular. Beytin devamındaki dünyanın rahatlığına güvenip gururlanma nasihati, lüksün insana verdiği yalancı gücü anlatır. Ve *kut* (DLT, 2014, I: 40/12; EDPT, 1972: 594; ESTYâ, 1997, IV: 118) doğrudan ‘devlet, talih, zenginlik’ ve dolaylı olarak bağlam gereği ‘lüksün getirdiği konfor’ alanını temsil eder. Geçici mutluluğun, rehabet vasıtaları kuş gibi uçup gidecektir.

*kamuğ dünyâ birke yumıtsa bütün
erej birle minğ yıl tirilse kutun
negü aşğî âhr kara yêr koyı
anınğ tüşneki ol yağız yêr oyn* (KB₃₅₆₉₋₃₅₇₀)

“Bütün dünya malı tek bir kişide toplansa ve o konfor içinde bin yıl yaşasa bile, sonunda ne faydası var? Onun varacağı kara yerin koynu, yağız toprak çukurudur.”

İnsanın dünyevî ve bitmek bilmeyen rehabet arayışına karşı geliştirdiği körlüğü ve bu durumun varoluşsal anlamsızlığını ölüm üzerinden dengeler. Bütün dünya zenginliği tek bir kişide toplansa, o kişi lüks içinde bin yıl yaşasa bile bunun mutlak bir yanılgı olduğunu belirtir. Beyitte geçen ve daha önce ele aldığımız *erej* kavramı, sorumluluklardan kaçarak sığınılan sahte konfor alanını; *kut* kelimesi dolaylı olarak talihin getirdiği yapay emniyet hissinin semantik katmanını karşılar. Kişi bu sahte ödül mekanizmalarına bağlandıkça, ömrünü sadece haz odaklı döngüyü sürdürmeye adar. Bu sahte konfor alanının ve mülkiyet hırsının varacağı nihai noktayı, ölüm olarak vurgular.

1. 2. Maddî Bağımlılıklar

Maddî bağımlılık, somut bir varlığa veya güce sahip olma arzusunun rasyonel sınırları aşarak kişiyi rehin alması durumudur. Bireyin nesneye hükmetmek yerine nesnenin kölesi olmasıyla neticelenen durum, eserde toplumsal nizamı ve adaleti sabote eden varoluşsal birer sorundur. Karahanlı Türkçesinin kavram dünyasından çekip çıkarılan terimlerle bu sarmalı örülürken, maddî bağımlılıkların temel yıkım alanını hırs ve tamah ile cimrilik ve istifleme olmak üzere iki ana sacayağına dayandırılır.

1. 2. 1. Hırs ve Tamah Bağımlılığı

Maddî bağımlılıkların alt yapısı en rafine biçimde hırs ve tamah sarmalında somutlaştırılır. Müellif, haz eşliğini sürekli yükseltme döngüsünü, doğrudan *suk* ‘doyumsuz, obur’ kavramıyla açıklar. Kişinin maddiyata düşkünlüğü ve doyumsuzluk *sukluk közi* ‘açgözlülük’ deymi üzerinden betimlenir. Böylesi bir hırs ve tamah, tekil bir kazanma arzusu değil; bireyin tatmin mekanizmasını felç ederek onu sürekli yoksunluk ve daha fazlasını isteme kompulsiyonuna hapseden kronik bir bağlayıcılıktır.

üküş nenġke todmaz közi suk kişi
ecel tutsa öknür itümez işi (KB₁₁₄₃)

“Açgözlü kişinin gözü zenginliğe doymaz; o ecel gelip yakaladığında dünya işlerini bitiremeden pişmanlıkla kalakalır.”

Hırs müptelası bir insanın zihinsel yapısını, ne kadar maddî kaynağa ulaşırsa ulaşsın doyuma ulaşamayacak şekilde betimler. Beyitteki *suk* (DLT, 2014, I: 40/15; EDPT, 1972: 804; ESTYâ, 2003, VII: 102) kavramı, sıradan bir kazanma isteğini değil, insanın iradesini rehin alan bir açgözlülük ve doyumsuzluğu temsil etmektedir. Beytin devamında, mülkiyet sarmalının insan zihninde yarattığı zaman ve gerçeklik körlüğü ile ölüm karşısındaki nihaî trajedisi açıklanır. Hayatını sadece bedensel rahatlığa, biriktirmeye ve daha fazlasını elde etmeye sabitleyen bağımlı ruhlar için kaçınılmaz akıbet, ölüm kapıyı çaldığında yaşanacak nedamet anıdır.

közi tok kerek nenġke suklanmasa
közi aç todumaz bu dünyâ yése (KB₂₂₀₀)

“(Vezirin) gözü tok olmalı, mülke hırslanıp saplanmamalıdır; gözü açsa bütün dünyayı yese bile doymaz.”

Beyitte ideal idarecinin zihinsel ve ahlâkî uyanıklığını koruyabilmesi için gözünün doymuş ve tok olması gerektiği vurgulanırken, bu yapının zıddı olarak nesnelere kul olan hastalıklı ruh hali eleştirilir. Buradaki *nenġ-* (DLT, 2014, I: 318/5; EDPT, 1972: 375; ESTYâ, 1989, IV: 142) kavramı zenginliğin getirdiği dünyevî mülkiyeti karşılarken; *suklan-* fiili ise bireyin iradesini felç eden, onu sürekli fazlasını elde etme kompulsiyonuna hapseden hırs ve doyumsuzluk yönelimini simgeler. Müellif, hırs müptelası olan insanın zihinsel yapısını, ne kadar maddî kaynağa ulaşırsa ulaşsın asla tatmin eşliğini yakalayamayan irade esareti olarak konumlandırır.

açıġ suw teg ol kör bu dünyâ nenġi
neçe içse kanmaz ölimez enġi (KB₃₆₂₅)

“Bak, bu dünya malı tuzlu su gibidir; insan ne kadar içerse içsin susuzluğu kanmaz ve yüzünün, canının harareti asla geçmez.”

Dünyevî mülkiyet hırsını ele aldığı bu beyit, hırs ve tamah bağımlılığını bir metaforla ortaya koymaktadır. Dünya malına duyulan hastalıklı düşkünlüğü tuzlu/acı su içmeye benzetir. Buradaki *açıġ* (DLT, 2014, I: 61/12; EDPT, 1972: 22; ESTYâ I: 85) kelimesi ‘acı, tuzlu’ olanı karşılar. Tıpkı tuzlu su içen birinin susuzluğunu gidermek isterken daha çok susaması gibi, tamah bağımlısı elde ettiği her maddiyatla birlikte yoksunluk hissini daha da büyüterek kısırdöngüye hapsolür.

tirilgilik kısıldı uzadı sakınç
baru arttı sukluğ koradı sewinç (KB₆₄₈₆)

“Ömür sermayesi daraldı, içsel kaygılar ise uzayıp gitti; hırs ve açgözlülük büsbütün arttı, buna karşılık gerçek sevinç ve huzur azaldı.”

Yaşam sermayesinin tükenmesi ile zihinsel acıların artışı arasındaki doğrusal ilişkide *tirilgilik* (DLT,

2014, I: 110/5; EDPT, 1972: 543; ESTYâ, 1980, III: 180) yaşama sevincini ve hayatî olanı karşılarken; *sakınç* (DLT, 2014, I: 412/18; EDPT, 1972: 811; ESTYâ, 2003, VII: 42) konfor alanını kaybetme korkusunun doğurduğu o kaygı ve kederi simgeler. Ömür daraldıkça, dünyevî menfaatlara bağımlı ruhların içsel boşluğu ve gelecek endişesi daha da derinleşir.

kişi sukinğa bérmeğil sen işinğ
vefasız kişiğe yitürme aşınğ (KB₁₃₇₉)

“Tamahkâra işini emanet etme; vefasız imkanlarını paylaştırıp ziyan etme.”

Hırs müptelası karakterlerle kurulacak ortaklıkların doğuracağı tehlikeleri ele alınmaktadır. Doyumsuzluk döngüsüne hapsolmuş kimselere herhangi bir kamusal görev ya da ticarî iş emanet edilmemesi gerekir. Maddî nesnelerin esiri bir ruh, menfaat odaklı yaşadığı için sadakat gibi soyut erdemleri gözden çıkarır. Bu güvenilir kimselerle imkanları simgeleyen *aş* ‘yemek’ (DLT, 2014, I: 41/5; EDPT, 1972: 20; ESTYâ I: 112) paylaşmanın büyük bir ziyan olduğunu belirtir. Kaynakların bencilce tüketilmesini doğrudan kaybedileceğini aktarır. Tamah sarmalındakilerin toplumsal güven bağlarını kökünden baltaladığını söyler.

suk erse kılınçı yég erse özi
iwek erse kıkı uwutsuz közi (KB₈₄₉)

“Bir kimsenin hırsı ve açgözlülüğü varsa, tabiatı iyi olsa bile davranışı bozulur; eğer huyu aceleci ve sabırsız ise, gözü de utanmaz ve pervasız olur.”

İnsan tabiatındaki ahlâkî kusurları tasnif ettiği bu beyit, hırs ve tamahkârlığın dürtü kontrolü bozukluğuyla birleştiğinde karakteri nasıl çürüttüğünü ortaya koymaktadır. Tamahkârlık nedeniyle muhakeme yeteneğini kaybeden bir kişinin anlık hedeflere ulaşma hırsı, zihninde kural tanımaz bir acelecilik doğurur. Beyitte geçen *iwek* (DLT, 2014, I: 41/3; EDPT, 1972: 14; ESTYâ I: 132) kavramı, sabırsızlığı ve dürtüsel yönelimi karşılayarak bağımlılık döngüsündeki fren mekanizmasının çöküşünü belgeler. Bu kontrolsüz heyecan sarmalı, bireyin toplumsal normları çiğnemesine ve ahlâkî uyanıklığını tamamen kaybetmesine yol açar. Müellif, hırs müptelası olan bu hastalıklı zihniyetin ahlâkî sınır tanımazlığını doğrudan *uwutsuz* (DLT, 2014, I: 41/5; EDPT, 1972: 54; ESTYâ I: 285) yani ‘utanmaz, arsız’ terimiyle mühürler.

kişig kul kılığ bu suklukturur
kiterdim bu sukluk közüm tok turur (KB₄₇₂₉)

“İnsanı nesnelere esir edip köleleştiren açgözlülüktür; ben bu hırsı içimden söküp attım, artık gözüm tok ve gönlüm zengindir.”

Maddî unsurları ve dünyevî kazanımları bir hayat gayesi haline getiren hastalıklı yönelim, zamanla bireyin tüm karar mekanizmalarını ele geçirerek onu kendi hürriyetinden mahrum bırakır. Beyitte geçen *kul* (DLT, 2014, I: 40/12; EDPT, 1972: 715; ESTYâ, 1997, IV: 115) kavramı, hırs müptelası bir zihnin irade felcini ve nesnelerin boyunduruğu altına girerek ‘esirleşme’ aşamasını belgeler. Sürekli daha fazlasını elde etme dürtüsü, insanı kendi hayatının öznesi olmaktan çıkarıp mülkiyet kompulsiyonunun sadık bir hizmetkârına dönüştürür. Bu döngüyü kırarak zihinsel esaretten kurtulmanın yegane çaresi ise gözü tokluğu tesis etmektir.

1. 2. 2. Cimrilik ve İstifleme Bağımlılığı

Kutadgu Bilig'de bireyin iradesini esir alan hastalıklı mülkiyet ilişkilerini çözümlerken, nesneleri dünyadan tecrit etme ve biriktirme dürtüsünü cimrilik çerçevesinde ele alır. Müellifin felsefi dizgesinde cimrilik, sadece iktisadî bir tasarruf ya da mal tutma eğilimi değil; bireyin varlığını tamamen nesneye kul etmesiyle neticelenen kronik bir işlevsizlik halidir. Karahanlı Türkçesinin soyut kavram dünyasında bu doğrudan ruhsal büzülmeyi ve hasisliği imleyen *saranlık* kelimesiyle kavramsallaştırılmıştır.

Tedavüle sokulmayan, ne kendisine ne de topluma fayda sağlayan maddî kaynakları yığma eylemini hayatî bir takıntı haline getirmiştir. Hacib, mal toplama ve biriktirme davranışını ifade ederken 'ter-' ve 'yığ-' fiillerine başvurur. Şair, hiçbir zaman doyuma ulaşmayan bu biriktirme hırsını; insanın kendi yaşamını, zamanını ve öz değerini kemiren bir tür tutsaklık olarak sunar. Bu durum eserde sadece bireysel bir ahlak problemi olarak kalmaz; kurumsal ve siyasî çöküşün de ana tetikleyicisidir.

tère bildinġ altun yéyü bilmedin
bu altun yığıp bir nelük bérmedinġ (KB₁₆₇₄)

“Altını biriktirmeyi bildin de onu hayırla yemeyi/harcamayı bilmedin; bu altını böyle yığıp da neden bir kişiye hayırna vermedin?”

Beyit, istifleme bağımlılığının temel dinamiği olan maddiyatı saklama ve harcamama kompulsiyonunu tezatla ortaya koyar. Burdaki *tér-* (DLT, 2014, I: 172/22; EDPT, 1972: 442; ESTYâ, 1980, III: 188) vurgusu, haz nesnesini ‘biriktirme’ eylemini; *altun* (DLT, 2014, I: 41/2; EDPT, 1972: 131; ESTYâ I: 142) sözcüğü ise bağımlılığın odaklandığı somut materyali simgeler. Müellif, bağımlının düştüğü irade felcini malı tüketememe olgusuyla mühürlüyor. Elindeki imkanı paylaşamayan cimri, mülkiyetin esiri olarak hayatını ziyan eder.

saranka tapınma ay tapnur kişi
tiriglik yawa bolġa isiz başı (KB₉₄₉)

“Ey bir şeylere kulluk eden insan, sakın cimriye kul olma/tapınma; yoksa ömrün boşa gider, o zavallı başına yazık olur.”

Müellif bu dizelerde, cimrilik sarmalına kapılmış karakterlerin çevresinde yarattığı ahlâkî tahribatı ve sosyal çürümeyi ilan eder. Filolojik açıdan beyitte kullanılan *saran* nitelemesi, nesnelerin boyunduruğu altına girmiş hastalıklı zihin yapısını karşılar. İradesini mala teslim eden bir cimriyle bağ kuran kişilerin de kaçınılmaz olarak uyuşacağını belirten müellif, bu hastalıklı ilişkinin sonunu *yawa* (DLT, 2014, III: 28/22; EDPT, 1972: 942; ESTYâ, 1989, IV: 43) yani ziyan, mahvolmuş terimiyle mühürlüyor. Nesneye tapan bir bağımlı, etrafındaki insanların ömür sermayesini de değersizleştirerek kurutur.

özinġe esirker saran öz nenġin
kişike kaçan berge ayġıl tenġin (KB₉₅₀)

“Cimri insan kendi malını kendi canından bile esirger; böyle biri bir başkasına ne zaman hak ettiği ölçüde ve adilce pay verir?”

Cimri bireyin haz nesnesini koruma dürtüsünün geldiği son aşamada *esirke-* (DLT, 2014, I: 256/3;

EDPT, 1972: 247; ESTYâ I: 188) fiili, malı herkesten sakınma, kıskanma ve esirgeme eğilimini; *nenġ* sözcüğü ise bağımlılığın odaklandığı maddî birikimi simgeler. İstifleme bağımlısı o kadar büyük bir yoksunluk korkusu içindedir ki, elindeki imkanları kendi hayati ihtiyaçları için bile harcamaya kıyamaz, mülkiyeti korumak adına kendi özüne dahi eziyet eder. Kendi boğazından kısıtıldığı malı yığan hastalıklı bir zihniyetin, bir başkasına hak ettiği ölçüde, yani *tenġin* (DLT, 2014, I: 412/5; EDPT, 1972: 512; ESTYâ, 1980, III: 154) yani dengeli, ölçülü ve adil bir şekilde pay vermesi imkansızdır.

saranlıkta ınġa negü bar adın
têrer nenġ yêyümez kalır nenġ kêdin (KB₁₆₇₂)

“Cimrilikte ve hasislikte uğursuzluktan başka ne vardır? İnsan malı yığar ama onu yiyip harcamaz; o mülk kendisinden sonraya, geride kalanlara kalır.”

Cimrilik sarmalının insanda yarattığı zaman körlüğü ve mülkiyet hapishanesi tahlil edilirken *ınġa* (DLT, 2014, I: 32/14; EDPT, 1972: 168; ESTYâ I: 341) kelimesi kötü, fena ve uğursuz olanı; *kêdin* (DLT, 2014, I: 412/12; EDPT, 1972: 704; ESTYâ, 1997, IV: 32) sözcüğü ise geride kalan zamanı ve sonrasını karşılar. İstifleme bağımlılığında malı biriktirme hazzı, onun kullanım değerinin tamamen önüne geçer. Birey ömrünü nesne yığmakla tüketir ancak uyumuş zihni sebebiyle o malı harcamaz; nihayetinde biriktirdiği mülk kendisi göçüp gittikten sonra başkalarına miras kalır ve bağımlının tüm çabası koca bir hiçlikle neticelenir.

negü têr eşitgil biliglig tilin
saranlık bile beg yêyümez êlin (KB₃₀₃₅)

“Bilgili dilin ne dediğini dinle ve anla: Hasislik ile bir bey asla ülkesini ve halkını elinde tutamaz.”

İstifleme patolojisinin yönetim kademesindeki yıkıcı sonuçları ele alınırken *til* (DLT, 2014, I: 41/2; EDPT, 1972: 541; ESTYâ, 1980, III: 110) bilgece konuşan lisanı; *êl* (DLT, 2014, I: 40/12; EDPT, 1972: 121; ESTYâ I: 450) ise memleketi, devleti ve mülkü simgeler. Müellif, iktisadi gücü ve kamu kaynağını tedavülünden çekerek biriktiren bir yöneticinin, bu dürtüsel hasisliği sebebiyle devleti ve tebaayı idare edemeyeceğini savunur.

saran beg tirer nenġ hazîne urur
akı beg kılıç birle artlap alur (KB₃₀₄₈)

“Cimri bey sürekli mal toplar ve onu hazineye kilitler; cömert bey ise elindeki kaynakları adilce dağıtarak (halkın sadakatini kazanır ve düşman ülkesini) kılıçla arkasından vurup alır.”

Beytin ilk dizesinde cimri yöneticinin maddiyatla kurduğu hastalıklı ilişki deşifre edilir. Burada geçen *tir-* (DLT, 2014, I: 172/22; EDPT, 1972: 442; ESTYâ, 1980, III: 188) fiili, haz nesnesini sürekli ve kontrolsüz bir şekilde yığma eylemini belgelerken; *hazîne* kavramı ise bu mülkiyeti dünyadan yalıtarak kitleme, yani istifleme kompulsiyonunu simgeler. İstifleme bağımlısı olan bey, ödül mekanizması bulandığı için elindeki iktisadi gücü tebaanın refahı veya ordunun istihkamı için harcamaz. Onun zihninde mal, toplumsal fayda sağlayan bir araç olmaktan çıkmış; sırf biriktirilmesi ve saklanması gereken sinsi bir amaç halini almıştır. Bu durum, rasyonel idare yeteneğini felç eden akut bir irade esaretidir.

Beytin ikinci dizesinde ise bu patolojik kısır döngünün, rasyonel bir otokontrol mekanizması karşısında nasıl darmadağın olacağı ilan edilir. Paylaşımçı idareci tipini karşılayan *akı* (DLT, 2014, I: 40/15; EDPT, 1972: 78; ESTYâ I: 124) profili, elindeki kaynakları adilce tedavüle sokarak bağımlılık zincirlerini kırar. Cömert lider maddi imkanları hapsetmek yerine halkına ve askerine dağıtır; böylece sarsılmaz bir toplumsal sadakat ve motivasyon bağı kurar.

1. 3. Duygusal ve Dürtüsel Bağımlılıklar:

Kutadgu Bilig'de esaret yalnızca dışsal değil, aynı zamanda içseldir; yıkıcı dürtülerin peşinden gitmek ve nefsanî patlamalara yenik düşmek de birer içsel köleliktir. Yazar, insanın kendi nefesine kul olmasını muhakeme yeteneğinin çöküşüne bağlar. Bu bağlamda öfkenin sahte gücüne sığınan, kibrin illüzyonlarına kapılan ve şehvete yenik düşen birey, özgür özne olmaktan çıkıp kendi duygusal girdaplarının esiri haline gelir.

1. 3. 1. Öfke ve Hiddet Bağımlılığı

Her kriz anında mantık ve akıl yerine hiddete sığınan, öfkenin sağladığı sahte güç ve kontrol hissine bağımlı hale gelen insanın irade esareti, hem bireysel bir ahlak çöküşü hem de devlet idaresini felç eden kurumsal bir tehlike olarak konumlandırılır.

Karahanlı Türkçesi metninde bu yıkıcı dürtü, insanın kontrol mekanizmalarını yakıp yıkan amansız bir ateş olarak *öwke* (DLT, 2014, I: 110/5; EDPT, 1972: 22; ESTYâ I: 121) terimi etrafında kavramsallaştırılmıştır.

ökünçlög bolur tutşı öwke işi
yazuklug bolur işte buşsa kişi (KB₃₂₄)

“Sürekli öfke ile yapılan işin sonu daima pişmanlık getirir; insan bir işe girdiğinde öfkesine yenilip parlarsa , mutlaka hata ve günah işler.”

Öfke bağımlılığının bireyde yarattığı muhakeme kusuru ve peşinden gelen pişmanlık döngüsü ele alınırken, *yazukluk* (DLT, 2014, I: 412/12; EDPT, 1972: 985; ESTYâ, 1989, IV: 102) terimi suçlu ve kusurlu olma durumunu; *buş-* (DLT, 2014, I: 172/22; EDPT, 1972: 377; ESTYâ, 1978, II: 115) fiili ise dürtüsel parlamayı, sabırsızlanıp hiddetlenmeyi belgeler. Hiddet anında frene basamayan bağımlı, dürtüsellüğün rehini olarak hareket ettiği için eyleminin sonunu göremez ve kronik bir nedamet sarmalına mahkûm olur.

boguz öwkesi bolsa yawlak bolur
öçep kek sürer ölse ötrü kalur (KB₄₆₅₁)

“Kişide öfke düşkünlüğü varsa durum çok kötü olur; böyle biri sürekli öfkeyle kin güdüp intikam peşinde koşar, en sonunda bu hırsıyla ölür gider.”

Müellif, iki baskın dürtüsel yönelimi bir araya getirerek bağımlılığın şiddetini deşifre eder. Karahanlı Türkçesinde her türlü kötülüğü imleyen *yawlak* (DLT, 2014, I: 459/6; EDPT, 1972: 931; ESTYâ, 1989, IV: 52) kavramı, kontrolsüz öfkenin ulaştığı patolojik yıkımı; *öçep* (DLT, 2014, I: 41/2; EDPT, 1972: 23; ESTYâ I: 114) terimi ise zihni tamamen esir alan intikam ve nefret saplantısını simgeler. Öfke bağımlısı,

nefsindeki hiddeti dindirmek adına sürekli bir düşman yaratma ve kin gütmeye krizine hapsolmuştur.

buş bolma işte sen övke yığın

kalı kelse övkenî özünî kıl agın (KB₅₂₁₆)

“Bir iş yaparken sakın öfkeli ve ölçsüz olma, o hiddet yığınını içinden sök at; eğer öfken birden bastırırsa, hemen kendini dizginle ve durdur.”

Dürtü kontrol bozukluğuna karşı otokontrol mekanizmasının devreye sokulması gerektiği savunulurken, *buş* (DLT, 2014, I: 318/5; EDPT, 1972: 376; ESTYâ, 1978, II: 118) kelimesi ‘fevri, huysuz ve parlama eğilimi olan’ bağımlı karakteri; *agın* (DLT, 2014, I: 41/3; EDPT, 1972: 77; ESTYâ I: 118) vurgusu ise yükselen dürtüyü frenlemeyi, dizgin vurmayı karşılar. Hacib, bağımlılık sarmalından çıkışın anlık uyarana karşı verilecek fevri tepkiyi ertelemekle mümkün olacağını ilan eder.

1. 3. 2. Kibir ve Narsisizm Bağımlılığı

Bireyin kendi egosunu putlaştırarak çevre üzerinde üstünlük kurma arzusu, süreklilik arz eden bir övgü müptelâlığı doğurur. Müellif, narsisistik bir esaret olarak gördüğü bu yapıyı, aklın rehberliğinden sapan insanın sahte bir büyüklük algısıyla zehirlenmesi şeklinde niteler.

yorkınî köni tut yanîlma özünî

könîl til kiçig tut bedütme sözüg (KB₁₂₈₂)

“Davranışlarını daima doğru tut, özünden/doğruluktan sapma; gönlünü de dilini de mütevazı tut, kibirlenip de sözünü büyük söyleme.”

Egonun sahte genişleme ve büyüme iştahına karşı ruhsal sınırlandırma önerilirken, *kiçig* (DLT, 2014, I: 312/5; EDPT, 1972: 695; ESTYâ, 1997, IV: 42) kelimesi alçakgönüllülüğü ve dürtüleri küçültmeyi; *bedütme* (DLT, 2014, I: 172/22; EDPT, 1972: 301; ESTYâ, 1978, II: 88) fiili ise kendini dev aynasında görme, kibirlenme eğilimini belgeler. Narsisizm bağımlısı, egosunu beslemek adına dili ve eylemleriyle sürekli bir büyüklük illüzyonu yaratmaya muhtaçtır.

keçürmiş keçürgü ara bir tüşün

tiriglikke munça bedütme ününî (KB₃₆₃₄)

“Geçmiş ve geleceği, ömrün gelip geçici olduğunu bir an olsun düşün; bu fani hayatta sesini böyle kibirle, böbürlenerek yükseltme.”

Kibir esaretinin insana yaşattığı gerçeklik körlüğü fânîlik gerçeğiyle sarsılır. Beyitte geçen *tüşün* (DLT, 2014, I: 412/18; EDPT, 1972: 460; ESTYâ, 1978, II: 190) vurgusu, idraki ve derin düşünmeyi; *ününî* (DLT, 2014, I: 41/2; EDPT, 1972: 165; ESTYâ I: 282) sözcüğü ise kibirli insanın etrafa caka satmak için çıkardığı o narsisistik çığlığı simgeler. Hacib, zaman bilincini kaybeden ve kendini ölümsüz sanan narsisist bağımlının zihinsel yanılsamasını deşifre eder.

1. 3. 3. Şehvete ve Nefse Bağımlılık

İnsanın bedensel zevklere, anlık uyaranlara ve hayvanî arzulara bağlanması, *Kutadgu Bilig*’deki en

radikal esaret biçimidir.

Müellif, dürtülerin kontrolsüzce serbest bırakılmasını iradeyi sıfırlayan, insanı hayvanlaştıran ve rasyonel aklı yutan adeta bir canavar olarak görür. Bu patolojinin Karahanlı Türkçesindeki kilit kavramları *havâ* ve *nefs* olarak verilmiştir. Ve bu kişiler genel olarak *otun* (DLT, 2014, I: 41/5; EDPT, 1972: 60; ESTYâ I: 212) nitelendirilir.

kerek erdi bilge tirilse kutun

kamuğ ölsün erdi biligsiz otun (KB₁₅₃₉)

“İsterdim ki akıllı ve bilge insan saadetle yaşasın; o bilgisiz, nefesine köle ve arsız kimselerin ise hepsi yok olup gitsin.”

Nefsanî arzuların peşinde koşan bağımlının bilişsel ve ahlâkî gerilemesi ele alınırken, *bilge* (DLT, 2014, I: 40/12; EDPT, 1972: 340; ESTYâ, 1978, II: 105) otokontrolü elinde tutan aklı; *otun* (DLT, 2014, I: 41/5; EDPT, 1972: 60; ESTYâ I: 212) ise dürtülerinin esiri olmuş arsız, bağımlı kişilik tipini belgeler.

Nefis bağımlısı, aklın rehberliğini reddettiği için toplum gözünde arsızlaşmış ve insanlık mertebesinden uzaklaşmıştır.

havâ nefis boyunun sığıu ked katığ

özünğ ötrü bulsa tapugda tatığ (KB₃₃₄₂)

“Bu heva ve nefsin boynunu çok sıkı ve sertçe bağla ki; ancak o zaman kendi özünde kulluğun ve erdemin gerçek lezzetini bulabilesin.”

Bağımlılık sarmalından kurtuluşun yolunun dürtülerin mutlak surette baskılanması ve dönüştürülmesi olduğu belirtilir. Beytte geçen *katığ* (DLT, 2014, I: 412/18; EDPT, 1972: 596; ESTYâ, 1997, IV: 82) iradenin sert duruşunu; *tatığ* (DLT, 2014, I: 41/2; EDPT, 1972: 450; ESTYâ, 1980, III: 114) ise sahte hazların ötesindeki gerçek tatmini simgeler. Nefsin boynunun sıkılması, ve terbiye edilmesi gerekmektedir ki insanı esir etmesin.

havâ nefis bile kör yağı ol uluğ

bu iki azıtur tapuğcı kulug (KB₃₃₄₄)

“Görüyorsun ya, bu heva ve nefis insan için en büyük düşmandır; bu iki amansız dürtü, erdem yolundaki kulun yolunu şaşırtır, onu baştan çıkarır.”

Müellif, nefsi insan iradesine kasteden bir düşman olarak ilan eder. Ve *yağı* (DLT, 2014, I: 40/12; EDPT, 1972: 895; ESTYâ, 1989, IV: 112) kavramı bireyin içindeki yıkıcı dürtüleri; *az-* (DLT, 2014, I: 172/22; EDPT, 1972: 251; ESTYâ I: 115) fiili ise bağımlılık döngüsünün insanı rasyonellikten sapıtarak uçuruma sürüklemesini belgeler. Bu iki güç, insanı özgürlüğünden mahrum bırakan sinsi birer işgalcidir.

ay ilig bu nefsinğ yağıla katığ

tilekini bérme yitürme tatığ (KB₅₃₁₈)

“Ey hükümdar, bu nefsinle çok sıkı ve çetin bir şekilde savaş; onun her istediğini/arzusunu yerine

getirip de hayattaki gerçek lezzeti ve asaletini ziyan etme.”

Müellif devlet başkanına seslenerek, nefsanî arzuların kamusal liyakati nasıl tehdit ettiğini belirtir. *tilek* (DLT, 2014, I: 412/12; EDPT, 1972: 492; ESTYâ, 1980, III: 154) sözcüğü bağımlılığın ürettiği arzulama krizlerini karşılar; ardından iradenin teslimiyetiyle gelen öz değer kaybını anlatır. Nefsin her istediğini vermek, bağımlılığı beslemek ve egemenliği devretmektir.

*çığay bolmayın bay bolayın tèse
zinâ kılma hergiz katıglan usa* (KB₄₄₀₉)

“Fakir duruma düşmek istemiyor, her iki dünyada da zengin ve yüce (bay) olmak istiyorsan; gücün yettiğince çabala ve zinadan kesinlikle uzak dur.”

Cinsel dürtülerin ve haz bağımlılığının insanı sürüklediği sosyo-ekonomik ve ruhsal çöküş vurgulanırken, *çığay* (DLT, 2014, I: 412/18; EDPT, 1972: 406; ESTYâ, 1980, III: 115) sefaleti ve yoksunluğu; *bay* (DLT, 2014, I: 40/12; EDPT, 1972: 384; ESTYâ, 1978, II: 18) ise zenginliği karşılar. Şehvet döngüsünde enerjisini ve sermayesini tüketen bağımlı, kaçınılmaz olarak tam bir yıkıma uğrayacaktır.

Sonuç

Bu çalışmada, Yusuf Has Hacib'in *Kutadgu Bilig* adlı eseri filolojik ve analogik bir yaklaşımla ele alınmış; metinde yer alan insan zaafı ve sapmaları, günümüz bağımlılık kavramı çerçevesinde somut verilerle ortaya konmuştur. İnceleme neticesinde, müellifin iradeyi felç eden durumları Karahanlı Türkçesinin kavram dünyasıyla kavramsallaştırdığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda içki müptelâlığı bilinci rehin alan bir irade kaybı (*yawa*), kumar bireyi sosyal ve iktisadi açıdan tükenişe götüren bir sarmal (*awın*-, *koltğuçı*), konfor düşkünlüğü ise sorumluluklardan kaçışa dayalı bir rehabet tuzağı (*erej*) olarak somutlaşmaktadır. Maddî düzlemde hırs ve tamah (*suk*) ile cimrilik ve istifleme (*tér*-, *yığ*-); duygusal boyutta ise öfke (*öwke*), kibir (*bedütme*) ve şehvet gibi dürtüler, bireyi rasyonel bir özne olmaktan çıkaran unsurlar olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın sunduğu bir diğer temel bulgu ise metindeki bağımlılık olgusunun yalnızca bireysel bir ahlak kusuruyla sınırlı kalmadığıdır. Bireyin muhakeme yeteneğini (*ög*) zedeleyen bu patolojik tutumlar; idareci kademelerinde tezahür ettiğinde liyakatsizliği, kurumsal bozulmayı ve toplumsal-ekonomik çöküşü tetikleyen kamusal bir soruna dönüşmektedir. Yusuf Has Hacib, bu esaret döngülerinden çıkış yolu olarak uyarana karşı verilecek ani tepkileri ertelemeyi, içsel otokontrolü geliştirmeyi ve "gözü tokluk" ilkesiyle iradî hürriyeti yeniden tesis etmeyi işaret etmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, *Kutadgu Bilig*'in yazıldığı 11. yüzyılın tarihsel bağlamına doğrudan bir bağımlılık teorisi atfetmekten ziyade; çağdaş psikoloji ve felsefe terminolojisinden yararlanarak geçmişe dönük, analogik ve anakronik bir okuma önerisi sunmayı hedeflemektedir. Çalışma, edindiği somut bulgularla, klasik Türk metinlerinin dil ve edebiyat araştırmalarının yanı sıra insan davranışlarını ve zihinsel süreçleri çözümlemeye yönelik disiplinlerarası okumalara da mütevazı bir imkân tanıyabileceğini göstermeyi amaçlamaktadır.

Kısaltmalar

DLT: *Divanü Lûgati't-Türk*

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

ESTYâ: *Étimologičeskiy slovar' tyurkskih yazıkov*

SD: *Sogdian Dictionary: Sogdian-Persian-English*

Kaynakça / References

- Arat, Reşit Rahmeti (1979). *Kutadgu Bilig I: Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Clauson, Gerard (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.
- Elster, Jon (1999). *Strong Feelings: Emotion, Addiction, and Human Rationality*.
- Gabain, Annemarie von (1974). *Alttürkische Grammatik*. 3. Auflage. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Gharib, Badresaman (1995). *Sogdian Dictionary: Sogdian-Persian-English*. Tehran: Farhangian Publications.
- Kaşgarlı Mahmud. (2014). *Divanü Lûgat-it-Türk tercümesi* (B. Atalay, Çev.; C. 1-4). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Orford, Jim (2001). *Excessive Appetites: A Psychological View of Addictions*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Porter, Roy ve Teich, Mikuláš (1995). *Drugs and Narcotics in History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sevortyan, Erwand Wladimirowiç (1978-2003). *Étimologičeskiy slovar’ tyurkskih yazıkov*. Moskova: Nauka.
- Whiteford, Harvey A. & Degenhardt, Louisa (2013). *Global Burden of Disease Attributable to Mental and Substance Use Disorders*. London: The Lancet Publishing Group.

14. Siyah Kadın Edebiyatı: Direniş Merceğinden Güzelliği, Bedeni ve Kimliği Geri Kazanmak ¹

Ela OCAK YELTEKİN ² & Aydın GÖRMEZ ³

APA: Ocak Yeltekin, E. Görmez, A. (2026). Siyah Kadın Edebiyatı: Direniş Merceğinden Güzelliği, Bedeni ve Kimliği Geri Kazanmak. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 258-272.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21682750>

Öz

Bu çalışma, Siyah kadın edebiyatını güçlü bir direniş alanı olarak incelemektedir ve Siyah feminist düşünce merceğinden güzelliğin, bedenin ve kimliğin yeniden kazanılmasına odaklanmaktadır. Kölelik, ırkçılık, cinsiyetçilik ve sınıf baskısı tarafından şekillendirilen Siyah kadınların tarihsel deneyimlerine dayanan bu çalışma, Siyah feminizmin hem teorik hem de politik bir çerçeve olarak ortaya çıkışını ve gelişimini izlemektedir. Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, bell hooks ve Audre Lorde gibi önemli düşünürlerden yararlanan çalışma, kesişimselliğin ve Siyah feminist düşüncenin, Siyah kadınların deneyimlerini ortaya çıkaran baskın anlatılara nasıl meydan okuduğunu vurgulamaktadır. Çalışma Siyah kadın edebiyatının yalnızca sanatsal bir ifade biçimi olarak değil, aynı zamanda bilgi üretimi, öz tanımlama ve direniş için kritik bir alan olarak da işlev gördüğünü savunmaktadır. Siyah kadın yazarların Avrupa merkezli güzellik standartlarını nasıl yıktığını ve Siyah kadın bedenini bir eylem ve güçlenme alanı olarak nasıl yeniden kazandığını analiz ederek, çalışma, edebiyatın kimliği yeniden tanımlamada ve baskı sistemlerine meydan okumada nasıl dönüştürücü bir araç haline geldiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu araştırma, Siyah feminist edebiyat pratiklerinin, Siyah kadınların seslerini, deneyimlerini ve yaratıcı ifadelerini merkeze alarak hem kültürel hem de akademik söylemleri yeniden şekillendirdiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Siyah Kadın Edebiyatı, Beden, Güzellik, Siyah Feminizm

¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale, "Reframing Black Female Identity: Beauty and Body in Hurston's *Their Eyes Were Watching God*, Morrison's *The Bluest Eye*, and Adichie's *Purple Hibiscus*" başlıklı doktora tezi 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: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 15.12.2025 tarihli kararla etik izni verilmiştir.

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

Benzerlik Raporu: Alındı – Turnitin, Oran: % 7

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.06.2026-**Kabul Tarihi:** 29.07.2026-**Yayın Tarihi:** 30.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21682750>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² (% 80) Öğr. Gör. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lect. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, School of Foreign Languages (Van, Türkiye) **e-posta:** elaoakayeltekin@yyu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-1068-2688> **ROR ID:** <https://ror.org/041jyxp61>

³ (% 20) Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Professor, Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Letters, Department of English Language and Literature (İstanbul, Türkiye) **e-posta:** aydingormez@yyu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0001-7148-9630> **ROR ID:** <https://ror.org/041jyxp61>

Black Women's Literature: Reclaiming Beauty, the Body, and Identity Through the Lens of Resistance ⁴

Abstract

This study examines Black women's literature as a powerful space of resistance, focusing on the reclaiming of beauty, the body, and identity through the lens of Black feminist thought. Drawing on the historical experiences of Black women shaped by slavery, racism, sexism, and class oppression, this work traces the emergence and development of Black feminism as both a theoretical and political framework. Drawing on the contributions of prominent thinkers such as Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, bell hooks, and Audre Lorde, the study emphasizes intersectionality and how Black feminist thought challenges dominant narratives that portray Black women's experiences. The study argues that Black women's literature functions not only as a form of artistic expression but also as a critical space for knowledge production, self-definition, and resistance. By analyzing how Black women writers dismantle Eurocentric beauty standards and reclaim the Black female body as a space for action and empowerment, the study reveals how literature becomes a transformative tool in redefining identity and challenging systems of oppression. In conclusion, this research demonstrates that Black feminist literary practices reshape both cultural and academic discourses by centering the voices, experiences, and creative expressions of Black women.

Keywords: Black Women's Literature, Body, Beauty, Black Feminism

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 doctoral thesis titled " Reframing Black Female Identity: Beauty and Body in Hurston's Their Eyes Were Watching God, Morrison's The Bluest Eye, and Adichie's Purple Hibiscus".
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 Van Yüzncü Yıl University University Ethics Commission with the decision dated 15.12.2025.
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 /Ithenticatge, Rate: 7 %
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 13.06.2026-**Acceptance Date:** 29.07.2026-**Publication Date:** 30.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21682750>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Edebiyat hem sözlü hem de yazılı biçimleriyle çağlar boyunca varlığını koruyan, toplumların kültürel belleğini taşıyan ve ulusların oluşum süreçlerinde önemli bir rol üstlenen köklü bir araç olarak kabul edilmektedir. Amerika Edebiyatında farklı etnik kökenlere, dillere ve kültürlerle sahip topluluklar, edebiyatı kimlik oluşturma, deneyimlerini görünür kılma ve kültürel çeşitliliği yansıtmaya noktasında önemli bir araç olarak kullanmaya devam etmektedirler. Bu çok kültürlü edebiyat ortamında, Siyah kadınların seslerini duyurmaları için de edebiyat önemli bir rol üstlenmektedir. Tarih boyunca edebiyat, yalnızca toplumların bir yansıması olmakla kalmamış, aynı zamanda onların kolektif bilincini şekillendiren bir alan olmuştur. Kültürler geliştikçe, edebiyat ortak hafızanın, mücadelenin ve umudun bir deposu hâline gelmiş; sesi kısılmış olanlara söz, ötekileştirilmiş olanlara ise bir ayna sunmuştur. Bu geniş ve çok katmanlı edebî miras içinde, Afrika kökenli Amerikalı edebiyatının ortaya çıkışı, sanatsal ifade ve kültürel kimliğin yeniden tanımlanmasında dönüm noktası niteliğindedir. Kölelik, ırk ayrımcılığı ve sistematik dışlanma gibi acılı ancak dirençle örülü bir tarihten beslenen Siyah edebiyatı hem belleği koruyan hem de insanlığı yeniden sahiplenen bir kültürel direniş biçimine dönüşmüştür. Yazılı ve sözlü anlatı biçimlerini bir özgürleşme aracına çeviren bu edebiyat, tarih boyunca susturulmuş deneyimlere tanıklık etmektedir. İlahi ezgilerden halk masallarına, romanlardan şiire kadar uzanan bu üretim, edebiyatı hem bir varoluş eylemine hem de bir hayatta kalma biçimine dönüştürmüştür. Böylece Afrika kökenli Amerikalı yazarlar, edebiyat kanonunu yalnızca zenginleştirmekle kalmaz, aynı zamanda ona meydan okur; egemen anlatıları sorgular, güzellik ve kimlik kavramlarını yeniden yapılandırır ve eşitsizliklerle biçimlenmiş bir dünyada Siyah benliğin kimliğinin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu direniş, siyah kadınların hayatlarını, tecrübelerini merkeze alan Siyah feminizmle yakından ilişkilidir. Irkçılığın ve cinsiyetçiliğin kesiştiği bu tarihsel ortamda, Siyah Feminizm anlam kazanmaktadır.

Siyah kadınların yazıları ırk, cinsiyet ve sınıf farklılıklarının ürettiği karmaşık gerçeklikleri belgelemekle kalmaz, aynı zamanda Amerikan kültürel ve politik yaşamını uzun süredir şekillendiren anlatılara da meydan okumaktadır. Siyah kadın yazarlar, Feminizmden farklı olarak tamamen kendilerini anlatan, deneyimlerini öne çıkaran ve ırk, cinsiyet ile sınıfın kesişiminde şekillenen bir söylem geliştirirler; böylece hem ataerkil hem de beyaz merkezli feminizmin eksik bıraktığı alanları doldurarak kendi direnişlerini ve bakış açılarını kurarlar. Varlıklarını, birey olmalarını ve tarihsel hafızalarını ortaya koymak için yeni hikâye anlatma biçimleri geliştirdikçe, eserleri daha geniş bir topluluğa ulaşır ve böylece yeni bir politik hareket olan Siyah Feminizm'in ortaya çıkmasına neden olurlar. Dolayısıyla, Siyah Feminizmi anlamak, tarihsel süreçle etkileşim kurmayı gerektirir; yalnızca sanatsal bir ifade olarak değil, aynı zamanda Siyah kadınların kendi deneyimlerini anlatmaları, görünür olma istekleri ve toplumsal adalet için yeni çerçeveler ortaya koydukları eleştirel bir alan olarak ilerlemektedir. Bu çalışma, Siyah kadın edebiyatını Siyah feminist kuram perspektifinden ele almaktadır. Patricia Hill Collins, Kimberlé Crenshaw, bell hooks ve Audre Lorde'un kuramsal yaklaşımlarından hareketle, Siyah kadınların güzellik, beden ve kimlik ekseninde geliştirdikleri direniş biçimleri incelenmektedir.

Feminist hareketler ve ırkçılık karşıtı mücadeleler tarihsel olarak önemli dönüşümler sağlamış olsa da her ikisi de Siyah kadınların yaşadığı ırk, cinsiyet, sınıf ve diğer güç eksenlerinin bileşik ve birbirini güçlendiren doğasını tam olarak hesaba katmada çoğu zaman başarısız olmuştur. Bu nedenle Siyah feminizm, Siyah kadınların bir bütün olarak mücadele etmelerine, kimlikleriyle ön plana çıkmalarına, toplumun onları birer birey olarak görmelerinde etkili bir rol oynamaktadır. Siyah feminizm terimi, Siyah kadınların hayatlarını şekillendiren ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık ve diğer baskı biçimlerinin iç içe geçmiş yapılarını incelemektedir. Bu unsurlar birbiriyle ilişkili olsa da aynı değildirler; aksine, Siyah feminizm, belirli tarihsel ve toplumsal şartlara cevap veren bazı hareketler aracılığıyla ortaya çıkmıştır. Ondokuzuncu yüzyılda Sojourner Truth'un konuşmalarından Sivil Haklar ve Siyah Güç dönemlerindeki toplumsal hareketliliğe kadar uzanan erken dönem örgütlenmeleri ve bilinçlenme çabaları, Siyah

kadınların hayatlarında ırk ve cinsiyetin ayrılmazlığı üzerinde durarak modern Siyah feminist düşüncenin temellerini oluşturmuştur. Truth'un meşhur "Sürdüm ve ektim... ve hiçbir erkek bana liderlik edemedi- ve ben bir kadın değil miyim?"(Truth, 1995: 36) ifadesi, erken dönem feminist düşünceye yerleşmiş ırkçı ifadelere doğrudan meydan okumuş ve terim ortaya çıkmadan çok önce, kesişimsel bilincin erken bir ifadesi olarak dile getirmiştir.

Bu düşünceleri temel alıp birleştiren Patricia Hill Collins, Siyah kadınların gündelik deneyimlerinin kendi kimliklerini bulup, savunmalarıyla Siyah feminist bakış açısı kavramını ortaya atmıştır.

Fikirler, bilgi ve bilinç, bireysel siyah kadınlar üzerinde böylesine bir etkiye sahip olabiliyorsa, bir grup olarak siyah kadınlar üzerinde nasıl bir etkisi olabilir? Afro-Amerikan kadınların, siyah kadınların güçlenmesini teşvik etmede benzer bir amaca hizmet eden kolektif bir bilgi birikimi yarattığından şüpheleniyordum. Siyah Feminist Düşünce, bu tür bir bilginin varlığını belgelemeyi ve sınırlarını çizmeyi amaçlıyordu. (Collins, 2000:11)

Collins'in bu ifadesi, Siyah feminist düşüncenin yalnızca kişisel kimlik arayışı değil, aynı zamanda Siyah kadınların tarihsel deneyimlerinden etkilenen toplumsal bir hareket olduğunu ortaya koymaktadı. Bu toplumsal hareket, Siyah kadınların kölelikten Jim Crow dönemine, Sivil Haklar Hareketi'nden günümüze kadar farklı tarihsel koşullarda geliştirdikleri direnişlerinden, anlatılardan, ahlaki değerlerden ve hayatta kalma mücadelelerinden beslenmektedir. Collins'e göre Siyah feminisim, Siyah kadınların toplumsal konumu, güç ilişkilerinin işleyişini ve bu ilişkilerin bireyler üzerindeki etkilerini anlamaya yönelik özgün ve eleştirel bir bakış açısı sunmaktadır. Bu açıdan, hem beyaz feminist teorinin evrenselci iddialarına hem de erkek merkezli siyah özgürlük düşüncelerine alternatif bir bilgi üretme biçimi sunmaktadır.

Siyah feminist düşünce, soyut bir teorik gelişme olarak değil, kölelik döneminden itibaren Afro-Amerikan kadınların deneyimlediği yaşam koşullarına, tarihsel mücadelelere ve siyasi dışlanmalara bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Siyah feminizmin kökleri, ırksal baskıya, cinsiyetçi boyun eğmeye, cinsel şiddete ve sosyo- ekonomik sömürüye karşı yüzyıllar süren bir direnişte yatmaktadır. Siyah feminizmin tarihsel temellerini anlamak, Siyah kadınların "kesişimsellik" teriminin ortaya çıkmasından çok önce, kesişen baskı biçimlerinde nasıl yol aldıklarını, bunları nasıl dile getirdiklerini ve bunlara nasıl karşı çıktıklarını izlemeyi gerektirir. Baskıcı kölelik kurumundan Sivil Haklar ve Siyah Güç hareketlerinin aktivizmine kadar, Siyah kadınlar sürekli olarak siyasi bilinci, toplumsal hayatta kalma stratejilerini ve daha sonra modern Siyah feminist düşünceye dönüşen entelektüel gelenekleri şekillendirmiştir. Irkçı kölelik ve ataerkil sömürünün ikili yapısı, kölelik döneminde Siyah kadınların toplumsal gerçekliklerini şekillendirmektedir. Siyah kadınlar hem tarla hem de ev işlerinde çalışmış, farklı alanlarda şiddete maruz kalmışlardır. Köleleştirilmiş erkekler büyük ölçüde emekçi bedenler olarak insanlıktan çıkarılırken, köleleştirilmiş kadınlar hem işçi hem de cinsel bir obje olarak insanlıktan çıkarılmışlardır; bu ikili baskı, Siyah kadınları benzersiz bir baskı kesişim noktasına yerleştirmiştir. Ancak köleleştirilmiş kadınlar da farklı direniş biçimleri oluşturmuşlardır. Kültürel pratikler, hikâye anlatıcılığı, akrabalık ilişkileri, gizli okuryazarlık ve günlük meydan okuma eylemleriyle toplumsal hayatta kalma bilincine katkıda bulundular. Örneğin, Harriet Tubman'ın Yeraltı Demiryolu'ndaki liderliği, Siyah kadınların resmi vatandaşlığa sahip olmalarından çok önce siyasi temsil yetlerini ortaya koymuştur. Ayrıca, Maria W. Stewart gibi kadınların erken dönem kölelik karşıtı yazıları, ırk ve cinsiyet temelli boyun eğmeye yönelik erken dönem feminist eleştiriler dile getirerek, sonraki Siyah feminist entelektüel çalışmalara zemin hazırlamıştır.

İç Savaş'ın ardından, Yeniden Yapılanma dönemi Afrikalı Amerikalılar için kısa süreli, genişletilmiş bir siyasi katılım dönemi sunmaktadır. Ancak, siyah kadınlar sürekli olarak vatandaşlık haklarından

mahrum bırakılma ile karşı karşıya kalırlar ve haklarını kısıtlayan devlet ve toplum güçlerine karşı mücadele etmişlerdir. Ondokuzuncu yüzyılın sonları ve yirminci yüzyılın başlarında Jim Crow yasalarının yükselişi, ırk ayrımcılığını, hak mahrumiyetini, ekonomik sömürüyü ve yaygın ırksal şiddeti yeniden kurumsallaştırır. Siyah kadınların aktivizmi bu dönemde genişlemiştir. Ida B. Wells gibi isimler, beyaz üstünlükçü şiddete, özellikle de linçlere karşı çıkan kilit sesler olarak ortaya çıkarlar. Wells'in araştırmacı gazeteciliği, lincin iddia edilen suçlar için bir ceza olarak değil, ırksal terör ve ataerkil denetim aracı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Çalışmaları, siyahların suçluluğuna dair yaygın söylemleri çürütürken aynı zamanda ırksal şiddetin cinsiyetçi niteliğini görünür kılmıştır. Jim Crow döneminde Siyah kadınların cinsel saldırı, baskı ve kamusal aşağılanmanın özgül biçimlerine maruz bırakıldığını vurgulamıştır. Dahası 1896'da kurulan Ulusal Renkli Kadınlar Derneği (NACW) gibi Siyah kadın kulüpleri, eğitimi, toplum refahını ve ırksal yükselişi desteklerler. Mary Church Terrell gibi liderler, ırk ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik eleştirilerini dile getirirler ve daha geniş bir toplumsal adalet hareketi içinde Siyah kadınların haklarını savunmuşlardır. "Tırmanırken yükseliyoruz" sloganları, daha sonra Siyah feminist düşüncüyü şekillendirecek olan kolektif ilerleme ruhunu yansıtmıştır. Bu slogan Mary Church Terrell tarafından 1890'larda Ulusal Renkli Kadınlar Derneği (NACW) için Afro-Amerikan kadın dayanışma sloganı olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Yirminci yüzyılın başlarında, Afro-Amerikan kadınların entelektüel gelişiminde bir yükseliş yaşanmaktadır. Anna Julia Cooper, çığır açan eseri *Voice from the South*'ta, "Ne zaman ve nereye gireceğimi yalnızca Siyah kadınlar söyleyebilir" (Cooper, 1892:31) diyerek, Siyah kadınların ırksal adalet mücadelesindeki eşsiz ve vazgeçilmez rolünü vurgulamıştır. Cooper'ın metni, Afro-Amerikanların kurtuluşunda ırk, cinsiyet ve eğitimin kesişimini merkeze aldığı için, genellikle Siyah feminist teorinin en eski formülasyonlarından biri olarak kabul edilmiştir. Harlem Rönesansı, siyah kadınların kültürel ve edebi ifade olanaklarını daha da genişletmiştir. Zora Neale Hurston, Jessie Redmon Fauset ve Nella Larsen gibi yazarlar hem ırkçı hem de ataerkil fikirlere meydan okuyan biçimlerde kimlik, özerklik, cinsellik ve topluluk temalarını ele almaktadırlar. Bu yazılar, siyah kadınlığın alternatif temsillerini sunar ve terim henüz dile getirilmemiş olsa bile, kendine özgü bir siyah feminist estetiğin gelişimine katkıda bulunmaktadır. 1950'ler ve 1960'lar boyunca, Siyah kadınlar Sivil Haklar Hareketi'nde vazgeçilmez roller oynamaktadırlar; çoğu zaman hareketin altyapısını örgütleyerek, stratejiler geliştirip ve hareketi daha da ileriye doğru sürdürdüler, ancak kamuoyunda sınırlı bir tanınırlık elde etmişlerdir. Ella Baker gibi liderler, taban örgütlenmesini ve katılımcı demokrasiyi savunarak Öğrenci Şiddetsiz Koordinasyon Komitesi (SNCC) gibi kurumları şekillendirmişlerdir. Baker'ın karizmatik erkek figürler yerine, kolektif liderliği merkeze alan felsefesi, gücü merkezden uzaklaştırma konusundaki temel Siyah feminist ilkeleri öngörmüştür.

Kesim noktaları kavramının resmi olarak ifade edilmesiyle, Siyah feminist düşünce tarihsel anlatıdan sistematik bir kuramsal çerçeveye doğru ilerlemiştir. Kimberlé Crenshaw, kurumsal yapıların ve yasal söylemlerin Siyah kadınların deneyimlediği benzersiz ayrımcılık biçimlerini nasıl sıklıkla gizlediğini açıklayan bir kavram olan kesişimsellik kavramını ortaya atarak bu eleştiriye daha da keskinleştirir. Crenshaw bunu, Siyah kadın davacıların, yasanın ırk ve cinsiyeti yalnızca ayrı ayrı ele alması nedeniyle işten çıkarıldığı davalarla örnekendirir. Crenshaw, özellikle DeGraffenreid v. General Motors ve Moore v. Hughes Helicopters gibi davalar üzerinden, siyah kadınların hem ırk hem de cinsiyet temelli ayrımcılığa maruz kalmalarına rağmen hukuki sistem tarafından görünmez kılındığını dile getirir. Hukuk, bu iki kategoriyi yalnızca ayrı ayrı değerlendirdiği için, siyah kadınların bireysel deneyimleri yasal olarak tanınmaz hâle gelmiştir. Crenshaw'ın da belirttiği gibi;

Kesişimsel deneyim, ırkçılık ve cinsiyetçiliğin toplamından daha büyük olduğundan, kesişimselliği

hesaba katmayan herhangi bir analiz, Siyah kadınların hangi özel biçimde ikincilleştirildiğini yeterince ele alamaz (Crenshaw, 1989: 140).

Bu ifade, toplumsal ayrıştırmanın —özellikle hukuki, politik ve toplumsal olaylarda— Siyah kadınların kişisel konumunu silikleştirdiğini açıkça ortaya koymaktadır. Böylece Crenshaw, kesişimselliğin yalnızca teorik bir çerçeve değil, aynı zamanda siyah kadınların maruz kaldığı çok katmanlı baskıları görünür kılan zorunlu bir araç olduğunu vurgulamaktadır.

Siyah feminist düşünce, sadece tarihsel deneyimlerin bir anlatımı olmaktan çıkarak, bu deneyimleri açıklayan ve çözümleyen kuramsal bir analiz çerçevesi hâline gelmektedir. Siyah feminist düşünce, ne yalnızca feminist hareketin bir uzantısı ne de yalnızca ırkçılık karşıtı mücadelenin bir alt başlığı olarak ortaya çıkmıştır. Siyah feminizm çok katmanlı yapıyı anlamlandırmak için özgün kavramsal araçlar geliştirmiştir. Siyah kadınların hem feminist hem de Siyah özgürlük hareketleri içinde yaşadıkları yapısal marjinalliğe bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Siyah feminist teori, baskının nasıl işlediğini görünür kılmanın ötesine geçerek, bilgi üretiminin kimin tarafından, hangi konumdan ve hangi deneyimler üzerinden yapıldığını da sorgulamaktadır. Bu bağlamda, Siyah feminist düşüncenin temel kavramlarını incelemek, teorisinin yalnızca politik değil, aynı zamanda epistemolojik bir müdahale olduğunu ortaya koyar. Bu doğrultuda, Siyah feminizmi yalnızca dışlanmaya bir tepki olarak değil, Siyah kadınların toplumsal mücadelelerinden, tarihsel deneyimlerinden ve kendini tanıma taleplerinden doğan ayrı bir entelektüel ve politik gelenek olarak ele almaktadır. Siyah feminizmin ayrı bir gelenek olarak nasıl ortaya çıktığını anlamak için, kölelik döneminden Sivil Haklar dönemine kadar Siyah kadınların yaşamlarını şekillendiren tarihi koşulları incelemek gereklidir. 1960'ların sonu ve 1970'ler, Siyah feminist düşüncenin açık biçimde adlandırıldığı, örgütlendiği ve kuramsallaştırıldığı kritik bir döneme işaret etmektedir. Sivil Haklar Hareketi ve Siyah Güç hareketi, ırksal adalet mücadelesinde önemli kazanımlar sağlamış olsa da bu hareketler içerisinde Siyah kadınların yaşadığı cinsiyet temelli dışlanmalar giderek daha görünür hâle gelmiştir. Aynı şekilde, beyaz merkezli feminist hareketlerin gündemleri de Siyah kadınların sınıfsal, ırksal ve tarihsel deneyimlerini yeterince temsil edememiştir. Bu ikili dışlanma durumu, Siyah kadınları kendi politik ve entelektüel konumlarını bağımsız bir biçimde tanımlamaya yöneltmiştir.

1970'ler boyunca Siyah kadınlar, kendi deneyimlerini merkeze alan toplumsal örgütlenmeler kurmuş; bu örgütlenmeler aracılığıyla Siyah kadınların mevcut baskı biçimlerini görünür kılmayı ve politik gündemin merkezine taşımayı amaçlamışlardır.

Bu dönemde kaleme alınan teorik ve politik metinler, Siyah feminist düşüncenin temel ilkelerini belirginleştirmiştir. Özellikle Combahee River Collective'in 1977 yılında yayımladığı bildiri, Siyah feminist bilincin açık bir politik deklarasyonu niteliğindedir. Bildiri, Siyah kadınların özgürleşmesinin, yalnızca cinsiyet eşitliği ya da yalnızca ırksal adaletle sınırlanamayacağını vurgulayarak, Siyah feminist mücadelenin kapsamını genişletmiştir. Bu metin, Siyah kadınların hem teori üreten hem de politik özne olarak hareket eden aktörler olduğunu açıkça ortaya koymuştur.

Bu dönemin önde gelen isimlerinden biri de ırk, cinsiyet ve sınıfı emek, hapis ve devlet gücü gibi maddi koşullarla ilişkilendiren çalışmalarıyla tanınan Angela Davis'tir. Davis, *Women, Race, and Class* (1981) adlı eserinde, Siyah kadınların baskısının tarihsel olarak ekonomik sömürünün yanı sıra ırksal ve cinsiyet hiyerarşileri tarafından nasıl şekillendirildiğini göstermiştir. Siyah kadınların rollerini kölelikten endüstriyel emeğe ve siyasi aktivizme kadar izleyerek, Davis, sınıf mücadelesini göz ardı eden herhangi bir feminist analizin eksik kalacağını göstermiştir. Benzer şekilde, bell hooks, ana akım feminizmin sınırlamalarına meydan okumada çok önemli bir rol oynamıştır. *Ain't I a Woman? Black*

Women and Feminism (1981) adlı eserinde hooks, beyaz feminist hareketlerin genellikle kadınlığı evrenselleştirirken, ırkçılığın Siyah kadınların deneyimlerini nasıl şekillendirdiğini göz ardı ettiğini savunur. Ataerkilliğin ve beyaz üstünlüğünün birlikte işlediğini ve feminizmin gerçekten özgürleştirici olabilmesi için her iki yapıyla da aynı anda yüzleşmesi gerektiğini vurgular. hooks'un çalışmaları, Siyah kadınların seslerini ön plana çıkarır ve feminizmi soyut ideallerden ziyade yaşanmış gerçekliğe dayanan bir hareket olarak ısrarla savunur. Benzer şekilde, şair, yazar ve aktivist Audre Lorde de, farklılığı bölünme yerine siyasi bir güç kaynağı olarak öne çıkararak Siyah feminist düşünceye katkıda bulunur. The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House (1984) gibi denemeleriyle Lorde, benzerlik yoluyla birlik arayan feminist hareketleri eleştirir. Kadınlar arasındaki farklılıkları, özellikle de ırk ve cinsiyetle şekillenen farklılıkları görmezden gelmenin, mevcut güç hiyerarşilerini yeniden ürettiğini savunur. Lorde'nin müdahalesi, kendini ifade etmenin, yaratıcılığın ve duygusal bilginin hayati bir direniş biçimi olduğunu vurgulayarak Siyah feminist söylemi genişletmiştir. Aynı zamanda Patricia Hill Collins, Siyah feminist düşünceyi bir bütün olarak anlamak için bir teorik çerçeve sağlar. Collins, Black Feminist Thought (1990) adlı eserinde, Siyah kadınların günlük deneyimlerine ve ortak tarihlerine dayanan toplumsal bir bilgi ürettiklerini savunur. Siyah kadınları yalnızca baskının öznelere olarak değil, toplumsal bir bütün içinde meydan okuyabilecek eleştirel bilgi üreticileri olarak konumlandırır. Collins'in çalışmaları, Siyah feminizmi bilgiye dayalı bir yapı olarak kurmaya yardımcı olur. Bu düşünürlerin ve yazarların eserleri birlikte ele alındığında, modern Siyah feminist düşüncenin aniden veya birbirinden bağımsız bir şekilde ortaya çıkmadığını göstermektedir. Aksine, Siyah kadınların deneyimlerini kendi şartlarıyla adlandırmayı amaçlayan sürekli eleştiri, toplumsal örgütlenme ve entelektüel emek yoluyla gelişmiştir. Yirminci yüzyılın sonuna gelindiğinde, Siyah feminizm, feminist ve eleştirel sosyal düşünce içinde ayrı ve etkili bir gelenek olarak kendini sağlam bir şekilde kurmuştur.

Siyah feminist kuram, Siyah kadınların deneyimlerini yapısal olarak farklı ve analitik olarak önemli kılan bir dizi temel kavram geliştirmiştir. Bu kavramlar soyut olarak ortaya çıkmamış; tarihsel mücadele, siyasi hareketler ve toplumsal müdahale sonucunda şekillenmiştir. Siyah kadınların yaşadığı koşulları adlandırarak, Siyah feminist düşünürler, baskıyı tekil veya evrensel olarak ele alan baskın feminist ve sosyal teorilere meydan okumuşlardır. Bu çerçevenin merkezinde, ırkçılık, cinsiyetçilik ve sınıf eşitsizliği gibi baskı biçimlerinin izole bir şekilde değil, eş zamanlı olarak işlediği ve birbirlerini güçlendirdiği anlayışı yer almaktadır; bu durum Siyah feminist siyasi ve entelektüel geleneklerde de dile getirilmiştir. Bu bağlamda, kesişimsellik, sosyal analiz, ırk ve cinsiyeti ayrı kategoriler olarak ele aldığı Siyah kadınların deneyimlerinin nasıl görünmez hale geldiğini anlamak için kritik bir bakış açısı sağlamaktadır. Benzer şekilde, iç içe geçmiş baskı sistemleri kavramı, güç sistemleri yapısal olarak birbirine bağlı olduğundan, tek bir tahakküm eksenine odaklanarak özgürleşmenin sağlanamayacağını vurgulamaktadır. Siyah feminist epistemoloji, Siyah kadınların yaşanmış deneyimlerinin kesin ve yetkili bir bilgi kaynağı oluşturduğunu ve onları pasif öznelere yerine teori üreticileri olarak konumlandığını ileri sürerek, baskın bilgi çerçevelerine daha da meydan okumaktadır. Kendini tanıma ve değerlendirme gibi kavramlar, Siyah kadınların dışarıdan dayatılan stereotiplere karşı direnişte kendi kimliklerini adlandırmalarının siyasi önemini vurgularken, siyah feminist bakış açısı ise Siyah kadınların sosyal konumlarının, daha ayrıcalıklı bakış açılarından gizlenmiş olan baskı kalıplarını ortaya çıkarabilen kendine özgü bir toplumsal bilinç oluşturmaktadır. Bu kavramlar Siyah feminist düşüncenin teorik temelini oluşturarak, güç, kimlik ve direnişin daha kapsayıcı ve tarihsel olarak temellendirilmiş bir analizini mümkün kılmaktadır.

Siyah feminizm edebiyatı, mevcut sisteme meydan okuyarak ve Siyah kadınları kendi deneyimlerinin kültürel üreticileri, öykü anlatıcıları ve kuramcıları olarak merkeze alarak kültürel ve edebi çalışmalarda dönüştürücü bir rol oynamıştır. Edebi ve kültürel analiz içinde, Siyah feminist eleştiri hem ana akım

edebiyatta hem de feminist araştırmalarda Siyah kadınların sürekli olarak ötekileştirilmelerine, klişeleştirilmesine ve susturulmasına bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Edebiyatı tarafsız bir sanatsal alan olarak ele almak yerine, Siyah feminist akademisyenler, güç ilişkilerinin yeniden üretildiği, tartışıldığı ve yeniden düşünüldüğü bir alan olarak siyasi işlevini vurgulamaktadır.

Siyah feminizmin edebiyat çalışmalarına en önemli katkılarından biri, Siyah kadınlığın kontrol edici imgelerini ve klişeleşmiş temsillerini eleştirmesidir. Tarihsel olarak, Siyah kadınlar, ırksal ve cinsiyete dayalı baskıdan kaynaklı siyah kadın figürler aracılığıyla tasvir edilmişlerdir. Siyah feminist eleştirmenler, bu temsillerin yalnızca toplumsal tutumları yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda baskı sistemlerini sürdürmede aktif olarak rol oynadığını savunmaktadır. Siyah feminizm, kültürel metinler içinde bu sistemin nasıl işlediğini ortaya koyarak, bir direniş ve karşı anlatı alanı olarak eserlerle kanıtlamıştır. Siyah feminist edebiyat eleştirisi, sesin, eylemliliğin ve kendini ifade etmenin önemini vurgulamaktadır. Siyah kadınların yazıları, yalnızca etken bir ifade olarak değil, tarihsel silinmeye karşı özneliği savunan bir müdahale olarak anlaşılmaktadır. Otobiyografik öykü anlatımı, sözlü gelenekler, parçalı anlatım ve toplumsal hafıza gibi anlatı stratejileri aracılığıyla, Siyah kadın yazarlar, estetik kurallara meydan okuyan alternatif edebi biçimler oluşturdular. Bu anlatı örnekleri, Siyah kadınların kendi yaşam gerçekliklerini kendi şartlarıyla ifade etmelerine ve hem ırksallaştırılmış hem de cinsiyete dayalı yorumlama biçimlerine direnmelerine olanak tanımaktadır.

Siyah feminizm, hangi seslerin akademik ilgiye değer görüldüğünü sorgulayarak edebi kanon oluşumunun incelenmesini de yeniden şekillendirmiştir. Siyah feminist akademisyenler, geleneksel edebi kanonların daha geniş sosyal eşitsizlikleri yansıtan dışlamalarla şekillendiğini savunmuşlardır. Değerlendirilmemiş metinleri yeniden keşfederek ve yerli eserleri Siyah feminist bir bakış açısıyla yeniden değerlendirerek, bu gelenek ile edebi çalışmaların sınırlarını genişletir ve kültürel üretimin daha kapsayıcı bir şekilde anlaşılması sağlarlar. Bu anlamda edebiyat, Siyah kadınların tarihinin ve siyasi hayal gücünün önemli bir arşivi haline gelir. Dahası, Siyah feminist yaklaşımlar kültürel çalışmaları edebiyatın ötesine taşıyarak müzik, görsel kültür, performans ve popüler medyayı da kapsar. Bu analizler, Siyah kadınların kültürel alanlarda görünürlük ve görünmezlikle nasıl başa çıktıklarını, yapısal eşitsizlik koşulları altında haz, direniş ve hayatta kalmayı nasıl müzakere ettiklerini incelemektedir. Günlük kültürel pratikleri anlam oluşturma alanları olarak ele alan Siyah feminizm, kültürün hem bir baskı aracı hem de bir güçlendirme aracı olarak nasıl işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Kültürel ve edebi çalışmalardaki Siyah feminizm, estetik ve politikanın ayrılmazlığını dile getirmektedir. Kültürel metinlerin yalnızca toplumsal gerçekliğin yansımaları olmadığını, aynı zamanda kimliklerin nasıl anlaşıldığı ve değerlendirildiği konusunda önemli rol oynadığını gösterir. Siyah kadınların bakış açılarını önemseyen Siyah feminist eleştiri, kültürü dinamik bir mücadele alanı olarak okumak için bir çerçeve sunmaktadır; bu alanda öykü anlatımı, temsil ve yaratıcı ifade, direnişin ve kendini tanımlamanın hayati biçimleri hâline gelmektedir. Siyah feminizm, değişen sosyal, politik ve kültürel koşullara yanıt olarak değişime uğramaya devam etmiştir. Irksal ve cinsiyete dayalı baskıyı ele alma konusundaki tarihsel kaynaklara bağlı kalırken, çağdaş Siyah feminist düşünce, yeni aktivizm biçimleri, kültürel ifade ve entelektüel sorgulama ile ilgilenmek üzere kapsamını genişletir. Bu gelişmeler, önceki geleneklerden bir kopuşu temsil etmekten ziyade, Siyah feminizmin yaşayan bir teorik ve politik çerçeve olarak uyarlanabilir ve dinamik karakterini yansıtmaktadır.

Siyah feminizm, yalnızca dışlanmaya karşı tarihsel bir yanıt olarak değil, aynı zamanda güç, kimlik ve direnişin nasıl anlaşıldığını temelden yeniden şekillendiren, sürdürülebilir bir kültürel ve politik gelenek olarak ortaya çıkmaktadır. Kölelik ve ayrımcılık altında yaşayan siyah kadınların deneyimlerinden, kültür, gelenek ve bilgi üretimiyle olan çağdaş etkileşimlerine kadar siyah feminizm, baskın feminist ve

ırkçılık karşıtı çerçevelerin sınırlamalarına sürekli olarak meydan okumuştur. Siyah kadınların yaşamlarının tek taraflı incelemelerle yeterince açıklanamayacağı yönündeki temel ısrarı, karmaşıklığı, çokluğu ve yapısal eleştiriyi ön plana çıkararak feminist düşüncüyü dönüştürmüştür. Siyah Feminizm, Siyah kadınları toplumsal hareketler içinde marjinal figürler olarak değil, deneyimleri baskı sistemlerinin nasıl işlediğine dair eleştirel çıkarımlar üreten merkezi aktörler olarak konumlandırmışlardır.

Edebi bir bakış açısıyla, Siyah feminizm, Siyah kadınların yazıları için etkili bir arka plandan daha fazlasını sunar; edebiyatın bilgi üretimi, direniş ve kendini tanımlama alanı haline geldiği eleştirel bir çerçeve sağlar. Siyah kadınların edebi metinleri sadece deneyimi temsil etmekle kalmaz, aynı zamanda onu aktif olarak kuramsallaştırır ve kişisel ve toplumsal tarihleri politik ve kültürel müdahalelere dönüştürür. Anlatı sesi, öykü anlatma stratejileri ve hafıza ile kimliğin yeniden işlenmesi yoluyla, Siyah kadın yazarlar baskın edebi kanonlara meydan okur ve hangi öykülerin anlatılmaya ve incelenmeye değer olduğunu yeniden tanımlar. Bu anlamda, edebiyat, Siyah feminist düşüncenin sadece yansıtıldığı değil, aynı zamanda eyleme geçirildiği bir alan olarak işlev görür; teori ve yaşanmış deneyimin birleştiği bir yerdir. Siyah kadınların edebiyatını Siyah feminist bir bakış açısıyla okumak, edebiyatı Siyah kadınların özerkliklerini geri kazandıkları, öznelliklerini ifade ettikleri ve ırksal ve cinsiyete dayalı baskı yapılarının ötesinde alternatif gelecekler hayal ettikleri hayati bir alan olarak ortaya koymaktadır. Edebiyat, tarihsel deneyimin, kişisel hatıraların ve toplumsal kimliğin bir araya geldiği eşsiz bir alan sunarak, Siyah kadın yazarların anlatı biçimi aracılığıyla güç, ses ve direniş sorularını keşfetmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, teoriden edebiyata geçiş, Siyah feminist analizden bir kopuşu değil, aksine kurgunun hayal gücü ve sembolik alanında devamını işaret etmektedir.

Siyah Feminizmin teorik ve politik çevresiyle de ilgili olan Siyah kadın edebiyatı, geleneksel olarak siyah kadınların seslerini, bedenlerini ve kimliklerini göz ardı eden anlatılara meydan okuyarak, sürekli olarak bir direniş ve yeniden kazanım alanı gibi işlev görür. Azınlıklar arasında çoğunluğu oluşturan ve özgürlük arayışındaki edebiyatta itici bir güç olarak önemli bir konuma sahip olan siyah kadınlar, aynı zamanda edebiyatın da önemli bir parçası haline gelir. Tarih boyunca, bu sorunları ele almak ve toplumsal farkındalık yaratmak için sayısız girişimde bulunulmuştur; bunların en önemlisi feminist harekettir. 1970'lerde kadın haklarını savunan bir siyasi oluşum olarak ortaya çıkan feminizm, başlangıçta feminist söylemde uzun süredir baskın bir konumda bulunan orta sınıf beyaz kadınların mücadelelerine odaklanmıştır. İlk olarak, kadınların erkeklerle aynı hak ve özgürlüklere sahip olması gerektiği fikrini vurgulamışlardır. Kadınların toplumdaki konumları, cinsiyet farklılıkları, ataerkil düzenin baskısı, evde ve dışarıda yaşadıkları zorluklar ve erkek meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmalar, mücadelelerinden sadece birkaçıdır. Kısa süre sonra, bazı farklı kadın grupları, ana akım feminizmin yalnızca orta sınıf beyaz kadınların sorunlarıyla ilgilendiğini iddia ederek rahatsızlıklarını dile getirmeye başlamışlardır. Özellikle 1960'lar ve 1970'lerde gelişen ikinci dalga feminizm sürecinde kadın hakları mücadelesini görünür kılmıştır. Ancak bu dönemde feminist söylem büyük ölçüde orta sınıf beyaz kadınların deneyimlerini merkeze almış, Siyah kadınların yaşadığı çok katmanlı ayrımcılık yeterince temsil edilmemiştir. Farklı ve meydan okuyan kadın seslerinden etkilenen siyah kadınlar, kendilerini ifade etme konusunda giderek artan bir istek duymaya başlarlar. Böylece, başlangıçta genel olarak cinsiyet eşitsizliğini ele alan feminizm, daha sonra ırksal adaletsizliği ele alan siyah feminizm de dahil olmak üzere yeni türleri de içerecek şekilde genişlemektedir.

Siyahilerin haklarını korumayı amaçlayan birçok kuruluş harekete geçmeye başlamıştır. Siyah kadınlar hem siyah hem de kadın oldukları için bu hareketlerde kendilerine yer olmadığını fark etmişlerdir. Kadın Özgürlük Hareketi veya Siyah Özgürlük Hareketi gibi hareketlerde de gereken önemi

kazanamazlar. Siyah kadınlar, ikinci sınıf görüldüklerini fark ettikleri için seslerini duyurmakta zorlanmaktadırlar. Bütün bu farkındalıklar sonucunda, siyah feminizm ortaya çıkmıştır. Bu feminizm türü, bir feminizm türü olarak gelişen ve ırkçılığın, cinsiyetçiliğin ve sınıf baskısının siyah kadınların hayatlarında mevcut olduğunu savunan bir düşünce ekolü olarak görülmektedir. Siyah Feminizm, bu baskıları sadece soyut olarak görüp tartışmaz, ayrıca siyah kadın bedeninin, güzelliğinin ve isteklerinin nasıl kontrol edilip değersizleştirildiğini açığa çıkarmıştır. Siyah kadın bedeninin ve güzelliğinin yeniden tanımlanmasını ve geri kazanılmasını sağlamıştır. Bu kesişimsel mücadele, siyah kadınların bedenlerine en belirgin şekilde yansır; çünkü onları susturmaya çalışan sistemler aynı zamanda nasıl görünmeleri, davranmaları ve var olmaları gerektiğini de dikte etmiştir. Bu toplumsal baskı aracılığıyla, onların yalnızca düşünceleri ve davranışları değil, aynı zamanda bedenleri ve güzellik algıları da denetim altına alınmaya çalışılmıştır. Siyah kadın edebiyatı ise tam bu doğrultuda, direniş eylemleri yoluyla güzelliğin, beden ve kimliğin geri kazanılması için güçlü bir araç görevi görmektedir. bell hooks, Kimberlé Crenshaw ve Alice Walker gibi teorisyenlerle etkileşim kuran bu siyahi edebi gelenek, siyah kadınların seslerinin toplumsal baskıyla nasıl karşı karşıya kaldığını ve kimlik ile güç anlatılarını nasıl yeniden anlam kazandığını göstermektedir.

Tarihsel olarak, Batı güzellik standartları, siyah kadınların fiziksel özelliklerini ötekileştiren Avrupa merkezci anlayışlardan etkilenmiştir. Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks* adlı eserinde, sömürgeci fikirlerin siyah bedenlere nasıl hakaret ettiğini ve onları nasıl yabancılaştırdığını, ikinci sınıf algısı yarattığını incelemiştir. “Siyah insanın iki boyutu vardır. Biri ırkdaşlarına ilişkin olanı, diğeri de beyaz insana ilişkin olanı. Beyaz insana karşı davranışlarıyla, başka bir zenciye karşı davranışı farklıdır. Zencinin bu benlik bölünmesinin doğrudan doğruya sömürgeci baskının bir sonucu olduğunu ayrıca belirtmeye gerek yok” (Fanon, 2008: 17). Bu, beyaz güzellik anlayışının, onları nasıl boyunduruk altına aldığını gösteriyor. Fanon, sömürgecilik ve ırksal baskının Afrika kimliklerini parçaladığını ve derin travmalar yarattığını öne sürmektedir. bell hooks, *Black Looks: Race and Representation* adlı kitabında, siyah kadınları baskıcı güzellik standartlarının içselleştirilmesine direnmeye ve kendi güzellik yorumlarını oluşturmaya çağıran “karşıt bakış” kavramını ele alıyor: “Bakış” benim hayatımda her zaman politik olmuştur. Tekrarlanan cezalar yoluyla bakışın tehlikeli olabileceğini anlayan bir çocuğun hissettiği dehşeti hayal edin. ‘Karşıt bakış’, bakmak, direnmek istemekle ilgilidir. Sorgulayıcı bir bakıştır” (hooks, 1992: 114). Bu ifadelerle hooks, siyah kadınların adaletsiz bir kültüre karşı kendi bakış açılarını ve direniş yöntemlerini geliştirmelerinin gerekliliğini gözler önüne seriyor. Siyah kadın edebiyatı, beyazların güzellik standartlarını reddetmekle kalmamış, aynı zamanda siyah kadın bedenini yeniden tanımlayarak ona özneleştirme, dayanışma ve kolektif güç imkânı sunmuştur.

Siyah kadınlar, katı ataerkil kurallarla ve siyah erkeklerin bile kendi renklerinden kadınları görmezden gelmesiyle mücadele ettiler. Siyah kadınlar, kendi haklarını savunacak, çabalarını destekleyecek ve onlara yönelik ırksal, cinsiyetçi ve sınıfsal ayrımcılığı ortadan kaldıracak bir felsefe oluşturmak için Siyah Feminist Hareket bayrağı altında bir araya geldiler. Sivil Haklar Hareketi, siyah feminizmin 1960'larda ivme kazanmasını sağladı. 1955'te, Rosa Parks adında siyah bir kadının belediye otobüsünde ön koltuktan kalkmama cesaretini göstermesi, Sivil Haklar Hareketi'nin fitilini ateşlemiştir. Siyah kadınlar, tek umutlarının kendileri olduğuna inanarak bu tür adaletsizlikler ve baskı biçimleri karşısında daha dirençli olmaya başladılar. Daha sonra siyah feminizm, siyah kadınların kurtuluş yolculuklarında onlara destek olmuştur.

1960'lar ve 1970'ler boyunca, Siyah kadınların fikirleri ve aktivizmi tutarlı bir teorik çerçevede birleşmeye başlar. Hareket olgunlaştıkça, ilkelerini dile getirebilecek ve amaçlarını hem siyasi hem de akademik alanda görünür kılacak entelektüel liderlere ihtiyaç duyulur. Bu yönü sağlayan en etkili

isimlerden biri, Siyah feminizm kavramını hem tanımlayan hem de ilerleten Barbara Smith'tir (1946 –). Bu amaçla Siyah kadınların toplumda karşılaştığı ve feminizmin benimsemediği sorunları ele almak için siyah feminizm doğmuştur. Siyah feminist ideoloji, siyah kadınların ve diğer renkli kadınların toplumsal, ırksal ve sınıfsal baskıdan kurtulmasını sağlama girişimlerini içermektedir. bell hooks'un çıkış açan kitabı *Feminist Theory: From Margin to Center*'a göre, kadınlar "sessiz bir çoğunluk" oluşturmaktadır. (hooks, 1984: 1). Ancak siyah kadınlar hesaba katıldığında, bu sessizlikten rahatsız olanların çoğunluğunu onların oluşturduğu görülmektedir. Siyah kadınlar, feminizmin kendi deneyimlerini ve yaşamlarını kapsamadığını fark ettikten sonra yeni bir harekete ihtiyaç duyduklarını anladılar. bell hooks'un belirttiği gibi:

Bu siyah kadınlar, beyaz feministlerin erkek zulmüne ve kadınların ezilmesine "yeni" bir keşifmiş gibi odaklandılar ve böyle bir odaklanmanın hayatları üzerinde çok az etkisi olduğunun farkına vardılar. Onlara göre bu, orta ve üst sınıf beyaz kadınların ayrıcalıklı yaşam koşullarının bir göstergesiydi ve ezildiklerini gösterecek bir teoriye ihtiyaç duymaları kaçınılmazdı. (hooks, 1984:10).

Bu ifade, Siyah kadınların kölelik döneminden itibaren süregelen hak ve özgürlük mücadelesinin, beyaz feminist söylemlerden bağımsız bir düşünsel ve politik çizgide geliştiğini göstermektedir. Siyah kadınların kölelikle başlayan hak ve özgürlük arayışı tarihleri boyunca devam etmiş ve yaşamlarına yansımıştır.

Siyah kadınlar bir grup olarak toplumda alışılmadık bir konumdadırlar. Çünkü sadece mesleki basamakların en altında yer almakla kalmıyoruz, aynı zamanda genel sosyal statümüz de diğer tüm gruplardan daha düşük kalıyor (hooks, 1984:14).

Siyah Feminizm, siyah kadınların kurtuluş mücadelesinde bir tür dayanak noktası haline gelir. hooks, siyah kadınların değerini şöyle vurguluyor: “Feminist teorinin oluşturulmasında merkezi bir rol oynamamız ve benzersiz ve değerli bir katkı sunmamız gerektiğini öneriyorum” (hooks, 1984: 15). Bu noktada, siyah kadın yazarların metinleri yalnızca bireysel bir deneyimin aktarımı değil, aynı zamanda nesiller boyunca aktarılan bir direniş hafızasının da parçası olmuştur. O dönemde Amerika'da kölelik altında olan siyahlar, özellikle de kadınlar, farklı roller üstlenerek başkalarına hizmet etmişlerdir. Hayatlarının ne kadar karmaşık olduğunu anlatmanın en kolay yolu, siyah kadının anne, tarla işçisi, dadı, hizmetçi, eş ve bebek bakıcısı olarak üstlendiği çeşitli işlevlerdir. 1970'lerin sonlarından bu yana, bu duruma direnen siyah feministler, teorileri ve araştırmalarıyla toplumdaki siyah kadınların ezilmesine dair farkındalık yaratmaya çalışmaktadırlar.

Siyah kadınlar önce insan olarak görülmek için mücadele ederken, beyaz kadınlar oy hakkı ve diğer sosyal ve ekonomik haklar gibi daha fazla hak için mücadele ettiler. Siyah kadınlar, beyazların egemen olduğu bir toplumda toplumsal kabul görmek için mücadele ederken, her iki kadın grubuna da atfedilen önem ve ayrıcalığa tanık oldular. Güneyli bir kadın bu adaletsizliği şu şekilde haykırıyor:

Ben siyahi bir kadın, eş ve anneyim. [. . .] Siyahi bir kadın, ne kadar saygın olursa olsun, beyaz fahişeden daha aşağıdadır. [. . .] Güney tren istasyonlarında üç bekleme odası vardır ve çok dikkat çekici tabelalar cahil insanlara bu odanın 'hanımlar' için, bu odanın 'beyler' için ve şu odanın da siyahi insanlar için olduğunu söyler. Biz ne 'hanımlar' ne de 'beyler'iz, sadece 'renkliyiz' (Lerner, 1992:66-67).

Siyah kadınlar, toplumda kendilerine bir yer edinme ve değerlerinin tanınmasını sağlama konusunda beyaz kadınlara kıyasla çok daha büyük engellerle karşılaşmıştır.

“Ancak, Amerikan ırk ve cinsiyet ideolojilerinin kesiştiği noktada duran siyah kadınlar iki kat itibarsızlaştırıldı” (Mgadmi, 2009, p.40).

Ne beyaz topluluk ne de siyahi erkek topluluğu onları takdir etmektedir. Siyah kadının yalnızca cinsiyeti için değil, aynı zamanda ten rengi için de mücadele ettiği, o zaman ortaya çıkmıştır. Hatta Siyah kadınların yaşadığı ayrımcılık, yalnızca cinsiyete dayanan bir ayrımcılık değil; aynı zamanda tarihsel olarak sürekli yaşanmış ırksal hiyerarşilerin ürettiği baskılarla bir bütün olmuştur.

Siyah erkekler ve siyah kadınlar arasında, büyük ölçüde beyaz ırkçılığıyla beslenen ama aynı zamanda siyahların bu ülkedeki deneyimlerinin cinsel politikaları hakkındaki neredeyse kasıtlı cehaletinden kaynaklanan derin bir güvensizlik, hatta nefret var. (Powell, 1983: 283).

Powell'ın aktardığına göre Wallace'in bu ifadesi, Siyah kadınların yalnızca dışsal baskı sistemleriyle değil, aynı zamanda kendi toplulukları içindeki cinsiyetçi tavırlardan dolayı yaşadıkları sıkıntıları göstermektedir. Collins, farklı toplumsal tabakalardan gelen bireyleri etkileyen iki temel çatışmayı ortaya koyar. Ona göre tüm feminist ve ırksal adalet hareketlerinin kökeninde, siyah feminizmin sorunsalı bulunmaktadır.

Köle kadınların beyazların baskısına karşı gösterdiği teorik direniş, kölelik dönemine kadar uzanır ve daha sonra 20. yüzyıl bilim insanları tarafından siyah feminizm olarak adlandırılır (Palmer, 1995: 123).

Siyah kadınlar, yirminci yüzyılın sonlarında Asya, Afrika ve Latin Amerika'daki çeşitli toplumsal hareketlerden, politik ideolojilerden ve kültürel yapılardan etkilenerek feminizme yönelmeye başladılar. Collins, bu fikirlerin yalnızca Afrika kıtasında değil, küresel ölçekte de siyah kadınların deneyimlerini anlamada ne denli belirleyici olduğunu tartışır.

Siyah kadınların ve fikirlerimizin görünmezliğini yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nde değil, Afrika, Karayipler, Güney Amerika, Avrupa ve siyah kadınların yaşadığı diğer yerlerde de sürdürmek, toplumsal eşitsizliklerin sürmesine yardımcı olmak açısından son derece önemliydi (Collins, 2000: 20).

Collins'in bu vurgusu, siyah kadınların yalnızca belirli bir coğrafyada değil, küresel düzeyde marjinalleştirildiğini ve bu görünmezliğin ırk, cinsiyet ve sınıf temelli eşitsizlikleri yeniden ürettiğini gösterir. Bu durum, siyah kadınların deneyimlerinin feminist söylem içinde temsil edilme biçimlerinin yeniden düşünülmesini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, siyah feminizm yalnızca bir direniş hareketi değil, aynı zamanda bilgi üretiminin epistemolojik bir aracı hâline gelmektedir.

Siyah feminizm, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ile ırkçılık karşıtı mücadelenin kesiştiği bir düşünsel ve politik alan olarak gelişmiştir. Irk ve cinsiyet eşitliği olasılığı, siyah feminizmi mümkün kılan faktördür. Siyah feminizmin zaman içindeki gelişimini incelersek, ırksal adaletsizliklerin, ayrımcılığın ve eşitsizliklerin önemli bir etkisi olduğunu görürüz. Siyah kadınların görüşlerine ilişkin bakış açısı, ikinci dalga feminizm döneminde daha da önem kazandı. Siyah kadınlar, mücadeleleri boyunca sayısız engelle karşılaştı; siyah erkeklerle cinsiyet sorunları hakkında nasıl düşünmelerini sağlayacaklarını ve beyaz kadınları ırkçılık ve cinsiyetçilikle ilgili ırksal endişeler hakkında nasıl düşünmelerini sağlayacaklarını anlatmaları, uzun zaman aldı. Siyah kadınlar, topluma, eşit olduklarını ikna etmek için kadınsı kimliklerini ön plana çıkarmadan önce, ilk olarak ırksal engelleri yıkmak zorunda kaldılar. Beyaz erkekler, Afro-Amerikan tarihindeki toplumsal piramidin tepesinde yer alırken, onları beyaz kadınlar, sonra siyah erkekler ve ardından siyah kadınlar takip eder. Siyah kadınlar tarih boyunca ya sessiz kalıp adaletsizliklere katlanmayı seçecek ya da sorunları ele almak için harekete geçeceklerdi. Sessiz kalmak yerine eylemlerini şekillendirmeye ve seslerini duyurmaya çalıştılar. Siyah feministlerin endişe duyduğu temel konular şunlardır:

[Ü]reme hakları, kısırlaştırma istismarı, kürtaja eşit erişim, sağlık hizmeti, çocuk bakımı, engelli

hakları, kadınlara yönelik şiddet, tecavüz, dayak, cinsel taciz, sosyal yardım hakları, lezbiyen ve gey hakları, yaşlanma, polis vahşeti, işçi örgütlenmesi, anti-emperyalist mücadeleler, ırkçılık karşıtı örgütlenme, nükleer silahsızlanma ve çevrenin korunması... (Guy & Sheftall, 1995: 263).

Beyaz kadınlar tarafından dile getirilen feminist inançlara uymamaları ve feminizmin yalnızca kadın bakış açısıyla algılandığına inanmaları nedeniyle, siyah kadınların feminizmden vazgeçmeleri bekleniyordu. Afrikalı kadınlar, önce Kuzey Amerika ve Avrupa'da, ardından Afrika'da kendi kültürlerine ve toplumsal yapılarına uygun bir "feminist anlayış" aradılar. Feminizmin aksine, siyah kadınlar kendilerine özgü kimliklerini daha iyi yansıtacak fikirler aradılar. Bu araştırmanın sonucunda, Esther Y. Smith, Patricia Hill Collins ve Barbara Christian'ın "siyah feminizmi", Alice Walker'ın "kadıncılık"ı ve Ogunyemi Chinkwenye Okonjo'nun "Afrika kadıncılığı" gibi teoriler ortaya çıktı. Alice Walker, "renkli kadınlar" veya "siyah feminizm" yerine "kadıncılık" terimini popülerleştirmiştir. Alice Walker'ın "kadıncılık" kavramı, siyah kadınların içsel güzelliğini ve değerini onurlandıran ve deneyimlerinin ve bedenlerinin insanlığın özü için gerekli olduğunu varsayan bir çerçeve sunar. Bu kavramla siyah kadınların bedenlerini ve deneyimlerini yalnızca bireysel varoluş olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve duygusal dayanışmanın bir kaynağı olarak görüyordu.

Siyah feminizm, bir hareket olmanın yanı sıra kültürel ve yaratıcı bir varoluştur. bell hooks, Toni Morrison ve Audre Lorde gibi yazarlar birçok alanda edebi ve sanatsal eserler üretmişlerdir. Audre Lorde'un "The Transformation of Silence into Language and Action" başlıklı makalesindeki "Sessizliğiniz sizi korumayacak" (Lorde, 1987: 40) sözleri, siyah feminizmin entelektüel ve bireysel özgürlüğe verdiği önemi göstermektedir. Audre Lorde'un sessizliği konuşmaya dönüştürme vurgusu, Siyah feminizmin temel amacını vurgular: Baskı sistemlerine karşı sesini ve eylemliliğini geri kazanmak olarak dile getirir. Bu anlayış doğrultusunda, Siyah kadınlar beyaz feminizm ve Afrikalı erkekler tarafından iki kat daha fazla ötekileştirilmiş ve kendilerini bu çıkmazdan kurtarma ihtiyacı hissetmişlerdir. Hazel V. Carby makalesinde şöyle diyor:

"Siyah Feminizm ve Kız Kardeşliğin Sınırları" adlı makale, "bunun başka bir dilde açıklanması gerektiğini" önerir. "Bizim yapacağımız şey, cinsiyet, ırk ve sınıfın "üçlü" baskısının, hem özgüllükleri hem de siyah kadınların hayatlarını nasıl belirledikleri açısından nasıl anlaşılabilirliğini gösteren yollar sunmak olacak (Carby, 2007: 2).

Carby, beyaz kadının hikâyesinin aksine, siyah kadınların maruz kaldığı baskının "ırk, cinsiyet ve sınıf" açısından daha çeşitli olduğunu iddia etmektedir. Siyah kadınlar, kendilerini kanıtlamak için beyaz kadınlara göre daha çok ve daha uzun süre çalışmak zorunda kalmışlardır.

Bu mücadelelerin önemi, Britanya'daki kadınların hikâyesinin yazımına ışık tutmalıdır. Siyah kadınlar için anlamlı bir feminist teori ve bunu geliştirmek önemlidir. Tüm yokluklarımızda kendimizi yeniden kurmayı veya tarihten tarihe sızan kötü düşünülmüş varlıkları düzeltmeyi umamamız, ancak kendi tarih hikâyelerimize tanıklık etmek isteriz. (Carby, 2007: 1).

Carby, bu ifadesi ile Siyah kadınların hem feminist hem de tarihsel söylemlerde uzun süredir çarpıtılmış veya susturulmuş kendi anlatılarını yeniden inşa etmelerinin gerekliliğini vurgulamaktadır. "Tarih" yerine "herstory" (kadının öyküsü) terimini kullanması, kadınların -özellikle de Siyah kadınların- deneyimlerini ataerkil ve sömürgeci anlatıların sınırlarından kurtarma girişimini simgeler. Bu geri alma eylemi yalnızca kimliğin bir yansıması değil, aynı zamanda beyaz feminizmin dışlayıcı doğasına meydan okuyan politik bir işlevdir. Dahası, Carby'nin içgörüsü, Kimberlé Crenshaw ve Patricia Hill Collins gibi akademisyenler tarafından ortaya atılan ve Siyah kadınların baskı ve direnişini anlamada ırk, cinsiyet ve sınıfın birbirinden ayıramayacağını vurgulayan daha sonraki teorik kesişimsellik çerçevesini de öngörür.

Siyah feminizm, ırkçılık ve cinsiyetçiliğe toplumsal bir bakış açısıyla yaklaşarak geleneksel feminist hareketin sınırlarının ötesine geçen bir kurtuluş hareketidir. Hem diğer kadınların hem de siyahların haklarını koruyan bir toplumsal yapıya dönüşmüştür. Hareket, kölelik de dahil olmak üzere tarihsel baskılara maruz kalmış siyah kadınlarla başlayarak daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Siyah kadın bedeni, kölelik döneminden modern medya dünyasına kadar sıklıkla nesneleştirme ve baskı alanı olmuştur. Saidiya Hartman (1997), *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America* adlı eserinde, tarih boyunca Siyah bedenin nesneleştirilmesi ve düzenlenmesini ele alarak, Siyah kadın bedeninin nasıl gözetim, disiplin ve sömürü sistemlerine tabi tutulduğunu gösterir. Hartman'a göre, toplumsal yük yalnızca psikolojik olarak taşınmaz, aynı zamanda bu tahakküm mekanizmaları aracılığıyla Siyah kadınların bedenlerine de işlenir (Hartman, 1997: 56–57). Siyah kadın edebiyatı, bedeni aktif bir güç ve özgürleşme kaynağı olarak tasvir ederek bu tarihsel geleneğe meydan okumaktadır. Edebi ifadeleri, dayatılan sessizliğe karşı ses olma görevi üstlenerek, Siyah kadınların tarih boyunca ötekileştirilen bedenlerini, güzelliklerini ve kimliklerini yeniden yazmaları sağlanmıştır.

Siyah kadın edebiyatı, güzellik ve bedeni pasif temsiller olmaktan çıkarak, kimliğin yeniden inşa edildiği politik ve estetik bir mücadele alanına dönüştürür. bell hooks, Kimberlé Crenshaw ve Alice Walker'ın kuramsal katkılarıyla kesişen bu edebî gelenek, Siyah kadınların deneyimlerini şekillendiren yapısal baskıları açığa çıkarırken, aynı zamanda kendini bulma, özerklik ve toplumsal güç anlatılarını yeniden üretir. Siyah kadın yazarlar, anlatıyı yalnızca yaşamışlığı aktaran bir araç olarak değil, baskıya karşı düşünsel ve duygusal bir müdahale alanı olarak konumlandırırlar. Bu yönüyle edebiyat, Siyah kadınların sessizleştirilen bedenlerini ve kimliklerini geri çağırdıkları, özneleşmeyi mümkün kılan bir direniş ve güçlenme pratiği hâline gelir.

Kaynakça / References

- Carby, Hazel V. "White Woman, Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood". In *Black British Feminism: A Reader*, edited by Heidi Safia Mirza, London: Routledge, 1997.
- Cooper, A. J. (1892). *A voice from the South: By a Black woman of the South*. Aldine Printing House.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Collins, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 2000.
- Fanon, F. (2008). *Black skin, white masks* (R. Philcox, Trans.). Grove Press.
- Guy-Sheftall, Beverly (Ed.). *Words of Fire: An Anthology of African-American Feminist Thought*. New York: The New Press, 1995.
- Hartman, S. V. (1997). *Scenes of subjection: Terror, slavery, and self-making in nineteenth-century America*. Oxford University Press.
- Hooks, b. (1981). *Ain't I a woman: Black women and feminism*. South End Press.
- Hooks, b. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Center*. South End Press.
- Hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.
- Lerner, Gerda. *Black Women in White America: A Documentary History*. New York: Pantheon Books, 1992.
- Lorde, A. (1987). *Sister outsider: Essays and speeches*. Crossing Press.
- Mgadmi, Mokhtar. "Black Women's Identity: Stereotypes, Respectability, and Passionlessness (1890–1930)." *LISA—Journal for Gender Studies in the Middle East and the Islamic World*, 2009.
- Palmer, P. (1995). Black feminism. In C. N. Davidson & L. Wagner-Martin (Eds.), *The Oxford companion to women's writing in the United States* (pp. 123–124). Oxford University Press.
- Powell, Liza C. "Black Macho and Black Feminism." In Barbara Smith (Ed.), *Home Girls: A Black Feminist Anthology*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1983.
- Truth, S. (1851). *Ain't I a woman?* (Speech delivered at the Women's Convention, Akron, Ohio).
- Walker, A. (1983). *In search of our mothers' gardens: Womanist prose*. Harcourt Brace Jovanovich.

15. Modern Tuva Edebiyatının Kuruluşunda İlk Antolojilerin Rolü (1937, 1939) ¹**İlker TOSUN ²**

APA: Tosun, İ. (2026). Modern Tuva Edebiyatının Kuruluşunda İlk Antolojilerin Rolü (1937, 1939). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 273-298. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21909055>

Öz

Antolojiler, yalnızca belirli ölçütlere göre seçilmiş edebî metinleri bir araya getiren seçkiler değil aynı zamanda ulusal edebiyatların teşekkülünde, yazı dilinin standartlaşmasında ve edebî kanonun inşasında belirleyici işlevler üstlenen anahtar eserlerdir. Özellikle yazılı edebiyat geleneğini nispeten geç dönemde oluşturan toplumlarda antolojiler, yeni edebî anlayışın yaygınlaştırılması, ortak estetik ölçütlerin belirlenmesi ve sonraki kuşaklara aktarılacak eserlerin seçilmesi bakımından kurucu bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda, Modern Tuva edebiyatının ilk antolojileri kabul edilen 1937 ve 1939 tarihli *Çındı Çogaaldar* “Seçme Eserler”, Tuva yazı dilinin gelişim sürecini ve erken dönem edebiyat hayatını yansıtan temel kaynaklar arasında yer almaktadır. *Çındı Çogaaldar* diğer antolojiler gibi devrin ruhunu yansıtan yapıtlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Antolojilerin içerdiği metinler incelendiğinde sosyalist gerçekçilik anlayışı gerek modern edebî türlerde gerek halk türküsü “arat ırı” adı verilen sözlü kültür ürünlerinde açık bir şekilde gözlemlenebilmektedir. Antolojilere alınan eserlerin çoklukla lider kültü, sosyalist feminizm, kolektivizasyon politikaları ve komünist terminolojiyi yansıtacak biçimde kurgulandığı aşikardır. Çalışmamızda Tuva edebiyatının ilk kuşak şair ve yazarlarını bir araya getirerek edebî hafızanın oluşmasına ve kanonik yazar kadrosunun şekillenmesine katkı sağlayan *Çındı Çogaaldar*, editoryal tercihler, yapısal özellikleri ve muhtevaları bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmış; hazırlanan derlemden hareketle Tuva edebî kanonunun meydana gelmesinde bu antolojilerin katkısı değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Tuva Edebiyatı, Antoloji, Edebî Kanon, Yazı Dili Standartlaşması, *Çındı Çogaaldar*

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: % 3

Etik Şikayeti: editor@rumelide.com

Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.06.2026-**Kabul Tarihi:** 29.07.2026-**Yayın Tarihi:** 30.07.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21909055>

Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

² Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Assoc. Prof., Kırklareli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Contemporary Turkic Dialects and Literatures (Kırklareli, Türkiye) **e-posta:** ilker.tosun@klu.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-00031428-4772> **ROR ID:** <https://ror.org/00jboe673>

The Foundational Role of the First Anthologies in the Formation of Modern Tuvan Literature (1937, 1939) ³

Abstract

Anthologies are not merely collections of literary texts selected according to specific criteria; they are also key works that fulfill decisive functions in the formation of national literatures, the standardization of written languages, and the construction of literary canons. Particularly in societies that established their written literary traditions at a relatively late stage, anthologies play a foundational role in disseminating new literary paradigms, establishing shared aesthetic criteria, and selecting the works to be passed down to subsequent generations. In this context, the 1937 and 1939 editions of *Çındı Çogaaldar* ("Selected Works"), considered the first anthologies of modern Tuvan literature, stand among the primary sources reflecting the developmental trajectory of the Tuvan written language and its early literary life. Having begun to systematically build their written literature following the adoption of the Latin alphabet in 1930, the Tuvan Turks developed a new literary tradition during this period under the decisive influence of Soviet cultural and literary policies. Like other anthologies, *Çındı Çogaaldar* emerges as a work that reflects the spirit of its era. An examination of the texts within these anthologies reveals that the paradigm of socialist realism can be clearly observed both in modern literary genres and in oral cultural products known as folk songs (*arat ırı*). It is evident that the works included in these anthologies were predominantly structured to reflect the cult of the leader, socialist feminism, collectivization policies, and communist terminology. In this study, *Çındı Çogaaldar*—which contributed to the formation of literary memory and the shaping of the canonical roster of authors by bringing together the first generation of Tuvan poets and writers—is comparatively analyzed in terms of its editorial preferences, structural characteristics, and thematic content. Utilizing the compiled corpus, this study seeks to demonstrate the contribution of these anthologies to the establishment of the Tuvan literary canon.

Keywords: Tuvan Literature, Anthology, Literary Canon, Written Language Standardization, *Çındı Çogaaldar*

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 /Ithenticatge, Rate: 3 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 31.06.2026-**Acceptance Date:** 12.08.2026-**Publication Date:** 13.08.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.21909055>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Edebiyat bilimi, bir edebî geleneğin 'geçmiş, bugün ve gelecek' eksenindeki yerini saptamak için o geleneği şekillendiren 'devrin ruhunun'⁴ kavranmasını sağlayan çeşitli anahtar çalışmalara başvurur. Bu anahtar çalışmaların başında ise *antolojiler* gelmektedir.

Türkçe Sözlük'te (2023: 208) sadece "seçki" sözcüğü ile tanımlanan antoloji⁵, etimolojik olarak Grekçe "çiçek" anlamına gelen *anthos* ile "toplamak, derlemek" eylemini ifade eden *legein* kökünden türeyen *anthologia* "çiçek toplama" veya "çiçek demeti" kelimesine dayanmaktadır (Partridge, 2006: 108). Bu terim Antik Çağ'dan itibaren "çiçek demeti" anlamıyla bağlantılı biçimde, vecizelerin ve edebî metinlerin bir araya getirildiği seçkileri niteleyen metaforik bir isimlendirme olarak kullanılmıştır. Bu dönemde bilhassa epigramlardan⁶ meydana gelen antolojilerin en eski örneklerinden biri MÖ 60 yılında yazılan *Garland'ın Çelengi*'dir. Bilinen ilk büyük antoloji ise Bizanslı Konstantinos Kephala tarafından 925 civarında derlenen *Grek Antolojisi*'dir⁷ (Cuddon, 2013: 40).

Tarihsel süreçte antolojilerin içeriklerine göre çeşitlendiği gözlemlenmektedir⁸. Belirli bir edebî türe odaklanan antolojiler ilgili türün tarihsel gelişimini, yapısal farklılıklarını ve yazar üsluplarını karşılaştırmalı bir çerçevede inceleme olanağı sunarak alanda oldukça işlevsel bir rol oynamaktadır⁹. Dönem ve akım antolojileri, belirli bir tarih aralığında veya edebî akım çerçevesinde üretilen eserleri seçerek bir araya getirir. Temel işlevleri, söz konusu dönemin edebî anlayışını, poetikasını ve ortak özelliklerini temsil eden metinleri okuyucuya sunmaktır. Bu yönüyle hem edebiyat tarihinin incelenmesine hem de edebî akımların gelişim sürecinin izlenmesine katkı sağlar¹⁰. Belirli bir coğrafi bölgeye ya da dil/lehçe grubuna ait antolojiler, aynı etnik topluluğun farklı kolları veya bir dilin çeşitli lehçeleri arasında karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları yürütmek için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır¹¹. En yaygın antoloji türlerinden biri de eserlerin türüne veya yazılış tarihine bakmaksızın

⁴ Alman düşünür J. G. Herder ve G. WF. Hegel'in kavramlaştırdığı; "çağın ruhu", "dönemin zihniyeti" veya "zamanın tini" şeklinde çevrilen felsefi ve kültürel bir terimdir. Bir dönemin düşünce yapısını, değerlerini, estetik anlayışını, siyasal eğilimlerini ve toplumsal bakış açısını belirleyen ortak zihinsel iklimi ifade eder (Cuddon, 2013: 783).

⁵ Türk edebiyatında mevcut bilgilere göre antoloji türünün ilk örneklerine 15. yüzyılın ilk yarısından itibaren rastlanmaktadır. Bu minvalde bilinen ilk eser, Ömer b. Mezîd'in Mecmû'atî'n-nezâ'ir'idir. 1436-1437 yıllarında istinsah edilen eser, 84 şairin 13-15. yüzyıllara ait 397 şiirini barındıran önemli bir nazire mecmuasıdır (Edirneli Nazmi, 2013: 5). Bu dönemden itibaren antoloji vasfı taşıyan eserlerin çoklukla *mecmua*, *müntehabat*, *muhtar*, *muhtarat*, *muktetaf*, *muktetafât*, *muhtasar*, *muhtasarât*, *gülçin-i edebî*, *güzide*, *cöng*, *gülzar*, *güldeste* ve *sefine* gibi isimler taşıdığı görülmektedir (Uzun, 2003: 265-268; 2006: 28-29; Yazıcı, 2006: 29-30).

⁶ Epigram Genellikle manzum veya mensur biçimde kaleme alınan; övgü, hiciv ya da aforizma niteliği taşıyan kısa ve nükteli bir söz veya metindir (Baldick, 2001: 83).

⁷ Grek edebiyatının Klasik ve Bizans dönemlerini kapsayan, büyük ölçüde epigram adı verilen veciz kısa şiirlerden oluşan bir şiir koleksiyonudur. Çok sevilen bir antoloji olması nedeniyle daha sonraki asırlarda farklı dönemlere ait eserlerle genişletilmiştir bk. Paton, W. R. (Çev.), (1916-1918).

⁸ 16. yüzyıldan itibaren edebiyat çevrelerinde antoloji hazırlamak olağan bir uğraş haline gelmiş ve farklı amaçlara hizmet eden antoloji çeşitmeleri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda birbirinden bağımsız yazarların çeşitli konu ve türlerdeki eserlerini buluşturan *miscellany* "mecmua" ile ağırlıklı olarak pedagojik metinlere odaklanan *chrestomathy* "öğretici seçkiler" yaygınlık kazanmıştır. Öte yandan, Orta Çağ Avrupası'nda 'antoloji' sözcüğüyle etimolojik akrabalığı bulunan ve Hristiyanlığa dair yazıları kapsayan *florilegium*; farklı kaynaklardan elde edilen akademik veya tarihsel nitelikli belge ve notları barındıran *collectanea* ve tek bir yazarın veciz ifadelerine ayrılan *analects* gibi çalışmalar da antolojilerle belirgin bir işlevsel ortaklık sergilemektedir. Aynı zamanda bu eserler, Batı edebiyatında yayıncılık faaliyetlerinde farklı isimlerle tanıklanmıştır. Bunlar arasında bir yazarın daha önceden ayrı ayrı yayımlanan eserlerini tek bir ciltte bir araya getiren *omnibus*'lar (külliyyat); pazarlama stratejisiyle bir yazarın en değerli eserlerinden oluşan seçkileri ifade eden *treasury*'ler "hazine"; 16. ve 17. yüzyıl İngiliz edebiyatında şiir derlemelerinden oluşan *garland*'lar "çelenk" bunların en iyi bilinen örnekleridir (Cuddon, 2013: 40, 102, 123, 439).

⁹ bk. Fuat, M. (1999). *Çağdaş Türk şiiri antolojisi*. Adam Yayınları; Söylemez, O. ve Aşlar, H. (2017). *Çağdaş Kırgız hikâyeleri antolojisi*. Salkımsöğüt Yayınları.

¹⁰ bk. Özgül, M. K. (2000). *Araştırmalar devri Türk şiiri antolojisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları; Çağın, S. (2018). *Tanzimat dönemi Türk edebiyatında hikâye*. Dergâh Yayınları.

¹¹ bk. Elçin, Ş. (Ed.). (2001-2007). *Türk dünyası edebiyatı metinleri antolojisi* (1-8. ciltler). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları; T.C. Kültür Bakanlığı. (1993-2002). *Türkiye dışındaki Türk edebiyatları antolojisi* (C. 1-32). Kültür Bakanlığı Yayınları.

herhangi bir kavram, duygu, nesne, olay veya olgu çerçevesinde seçilmiş eserlerden oluşan tematik antolojilerdir ¹².

Antolojilerin işlevi, belirli kıstaslara göre seçilmiş edebî metinleri, toplu halde okurun dikkatine sunmaktan ibaret değildir. Bu eserlerin dikkat çeken niteliklerinden biri, ulusal dilin standartlaşmasına hizmet etmesidir. Antolojiler, üzerinde uzlaşılan edebî kaynaklar olarak prestij ağzın ¹³ merkezileşmesine, ortak bir imla kılavuzunun oluşmasına, sözvarlığının toplumun tüm katmanlarında benimsenmesine ve dolayısıyla ulusal dil ve kimlik arasında bağ kurulmasına katkı sunar. Söz konusu eserlerin en belirgin görevlerinden biri de dildeki standartlaşmaya bağlı olarak bir *müfredat* meydana getirmesidir. Devletlerin temel yükümlülüklerinden biri olan ulusal eğitim politikalarının merkezinde ana dili eğitimi yer alır. Ana dili öğretimi amacıyla oluşturulan müfredatın sınırları büyük ölçüde antolojiler tarafından çizilirken eğitimin her aşamasındaki ders kitapları da bu seçkilerde değer atfedilen edebî eserleri temel almaktadır. ¹⁴

Antolojilerin sayılan tüm bu görevleri aslında, bu eserlerin *edebî bir kanon* inşa etme amacıyla doğrudan ilgilidir. Kökeni Grekçe *kanon* “ölçü, kural” sözcüğüne dayanan bu kavram, başlangıçta Hristiyan din adamları tarafından *hakiki* “authentic” kabul edilen kutsal metinler bütününe ifade etmek ve *şüpheli* “apokrif / apocrypha” metinleri dışlamak için kullanılmış, zamanla din dışı alana taşınarak belirli bir yazarın otantik eserleri ile bir edebiyat geleneğinin temel ve yetkin kabul edilen metinlerini kapsayacak şekilde anlam genişlemesine uğramıştır (Abrams ve Harpham, 2012: 41-44; Cuddon, 2013: 40). Günümüzde edebiyat kuramında *kanon* “eleştirmenler, akademisyenler, eğitim kurumları ve antoloji hazırlayıcıları gibi kültürel otoritelerin ortak değerlendirmeleri sonucunda estetik değeri, temsil gücü ve tarihsel önemi nedeniyle seçilerek meşrulaştırılan eserler bütününe” ifade etmektedir (Baldick, 2001: 33).

Bu yönüyle kanon, yalnızca belirli metinlerin seçilip korunmasını değil, aynı zamanda bir ulusal edebiyatın hangi eserler, yazarlar ve estetik ölçütler üzerinden tanımlanacağını belirleyen kültürel bir seçme ve meşrulaştırma mekanizmasını da temsil etmektedir. Özellikle antolojiler, kanonik kabul edilen metinleri bir araya getirerek bunların yayımlanmasını, eğitim yoluyla aktarılmasını ve sonraki kuşaklar tarafından edebiyat geleneğinin temel örnekleri olarak algılanmasını sağlayan başlıca araçlardan biridir. (Abrams ve Harpham, 2012: 41-44; Baldick, 2001: 33; Cuddon, 2013: 40).

Bu çalışmanın odağında Modern Tuva edebiyatının ilk antolojileri olan *Çındı Çogaaldar* “Seçme Eserler” yer almaktadır. Makalede öncelikle Modern Tuva edebiyatının doğuşu ele alınacak; bu süreçte ilki 1937, ikincisi 1939 yılında Tuva Latin alfabesiyle yayımlanan *Çındı Çogaaldar*’ın yapısal özellikleri ve muhtevaları incelenerek modern Tuva edebiyatının olgunlaşmasına olan etkileri ve Tuva edebî kanonunun inşasındaki rolleri değerlendirilecektir.

Modern Tuva Edebiyatının Temelleri

Tuva Türkleri, Türk yazı dilinin doğduğu Orhun Vadisi ile Yenisey Havzası arasında meskûn olmalarına karşın çeşitli tarihî, siyasi ve coğrafi koşullar nedeniyle Batı’daki soydaşlarının aksine ortak Türk yazılı

¹² Tamsöz, B. (1998). *Osmanlı’dan günümüze kadın şairler antolojisi*. Ayyıldız Yayıncılık; Bozkurt, A. (2024). *Öykülerde İstanbul: Cumhuriyet’in 100 öyküsü* (C. 1-2). İBB Yayınları.

¹³ Prestij ağzı, bir dil topluluğu içinde eğitim, yönetim, edebiyat, medya ve kamusal iletişim gibi yüksek statülü alanlarda tercih edilmesi nedeniyle diğer ağızlara göre daha fazla toplumsal saygınlık kazanan; çoğu zaman standart dilin oluşumuna temel teşkil eden veya standart dil ile özdeşleşen ağızdır. Bu prestij, ağzın dilbilgisel üstünlüğünden değil, onu kullanan toplumsal grubun tarihsel, siyasi ve kültürel konumundan doğar. bk. Cyrstal, 2008: 450.

¹⁴ Modern Türk edebiyatında antolojilerin genel görünümü hakkında bk. Bulut, 2023.

kültüründen uzak düşmüşler ve tarihî Türk yazı dillerinin mirasından yoksun kalmışlardır¹⁵. Köklü bir sözlü kültür geleneğine sahip olan Tuva Türkleri, aynı coğrafyayı paylaşmaları, benzer yaşam koşullarını sürmeleri ve ortak inançları benimsemeleri nedeniyle komşuları Moğollarla yoğun bir kültürel etkileşim içinde olmuştur. Özellikle Lamaizm'in benimsenmesine bağlı olarak Tuva Türkleri arasında Moğolca ve Tibetçe, bir *litürjik dil*¹⁶ niteliği kazanmış, 1930 yılındaki dil planlamasına varıncaya değin bürokraside resmî dil olarak kullanılmıştır. Bu dönemde Tuva Türkleri *Geser* destanının nüshalarını, *Mahabharata* ve *Pançatantra* gibi önemli Lamaist eserleri Moğolca üzerinden tanımış ve eski Moğol alfabesiyle bugün Tuva Beşerî ve Uygulamalı Sosyal-Ekonomik Araştırmalar Enstitüsü arşivinde muhafaza edilen 1200'den fazla el yazması kaleme almıştır (Toburokov, 2016: 116-117).

Modern Tuva edebiyatının hazırlık aşaması, Rus İç Savaşı'nın (1917-1922) ardından Güney Sibirya'da komünizmin güçlenmesine bağlı olarak Tuva coğrafyasında ideolojik matbuat hayatının başlamasıyla doğrudan ilgilidir. Dikkat çekici olan husus, bu dönemde neşredilen ilk süreli yayınların Tuvaca değil, dönemin siyasi ve kültürel şartlarının bir gereği olarak Rusça ve Moğolca olmasıdır. Örneğin 24 Temmuz 1924'te yayım hayatına başlayan ve daha sonra *Tuvinskaya Pravda* adını alan *Krasniy Pahar* gazetesi Rusça, 31 Ağustos 1925'te ilk sayısı basılan *Erh Çoloot Tannu-Tuva* gazetesi ile 5 Aralık 1926'da yayımlanan *Qubisgalçı Arad* dergisi ise Moğolca çıkmıştır (Çadamba, 1995: 10-11; Monguş vd., 2011: 9). Özellikle Moğolca yayımlanan bu süreli yayınlar Tuva edebiyatının başlangıç yıllarında önemli bir mecra rolü görmüş, Tuvalı yazar ve şairler ilk eserlerini yine Moğolca olarak bu yayın organlarında yayımlama fırsatı bulmuştur. Nitekim, Tuva edebiyatının ilk şiiri kabul edilen Monguş Sodunam imzalı *Lenin-u Tukhay Şilüglel* "Lenin Hakkında Manzume" (1926) ile Tuva edebiyatının ilk kadın şairi Dongak Barikaan'a (1898-1975) ait *Martin Naim* "Sekiz Mart" (1929) adlı şiirler, bahsi geçen dergi ve gazetelerde Moğolca yayımlanan ilk edebî metinlerin başında gelmektedir (Mijit, 2020: 167-168).

Öte yandan bu ilk edebî adımlar, Tuva Türkleri arasında okur yazarlığın çok düşük olması nedeniyle oldukça sınırlı kalmış, Modern Tuva edebiyatının gerçek anlamda tesisi ve gelişmesi, Tuva Türkçesi için bir alfabe geliştirilmesiyle mümkün olmuştur. 1929 yılında toplanan VIII. TAR Kongresi'nde, Tuva yazısının Latin harfli Yeni Türk Alfabesi'ne uyarlanması kararlaştırılarak Sovyetler Birliği'nden bilimsel destek talep edilmiştir. Bu doğrultuda 1930'da L. D. Pokrovskiy başkanlığında, Prof. A. A. Pal'mbah'ın da yer aldığı bir Sovyet heyeti Tuva'ya gelerek yeni alfabe projesini hazırlamıştır. 28 Haziran 1930'da resmen kabul edilen bu Latin esaslı alfabe, kitlelerin kültürel, politik ve ekonomik hayata entegrasyonunda kritik bir rol üstlenmiştir (Koçoğlu Gündoğdu, 2008: 444).

Tuva yazı dilinin tesis edildiği 1930'dan Latin alfabesinin¹⁷ bırakılıp Kiril alfabesine geçildiği 1944'e kadar başta Tuva Türkçesinin ilk sözlüğü olmak üzere¹⁸, çok sayıda süreli yayın¹⁹, ders kitabı²⁰, çeviri eser yayımlanmıştır²¹. Bununla birlikte gerek Tuva Halk Cumhuriyeti'nde gerek Sovyetler Birliği'nin

¹⁵ Tuva yazı dilinin gelişimine dair bk. Tosun, 2023.

¹⁶ Litürjik dil, dinî ibadetlerde, ayinlerde ve kutsal metinlerin okunup icra edilmesinde kullanılan, genellikle standart konuşma dili dışında kalan özel işlevli dildir bk. Crystal, 1964.

¹⁷ Tuva Latin alfabesinin genel özellikleri ve 1930'lu yıllarda Tuvaca metinlerde görülen dil özellikleri için bk. Bayır-ool, 2019.

¹⁸ Arşabaşeva, Lopsan, Manlay, Pirinley ve Namzıray tarafından hazırlanan ve 1932 yılında yayımlanan *Tıba-Orustıy Toyul Pijii* "Tuvaca-Rusça Sözlük", 3000 madde başına sahip iki dilli bir sözlüktür ve 6000 adet gibi yüksek bir tirajla basılmıştır (Arşabaşeva, Lopsan, Manlay, Pirinley, ve Namzıray, 1932: 2).

¹⁹ Tuva yazı dilinin inşasındaki en önemli süreli yayın şüphesiz *Şın* "Gerçek" gazetesidir. Başlangıçta *Erh Çoloot Tannu-Tuva* "Özgür Tuva" ve *Ünen* "Gerçek" adlarıyla Moğolca çıkarılan gazete; 1930'da *Tuva Arattın Şını* "Tuva Halkının Doğrusu", 1931'den itibaren ise *Şın* adıyla yayım hayatına devam etmiştir (Kara, 2026: 84). Dönemin en önemli süreli yayınlarından biri de *Revolüstug Arat* "Devrimci Halk" dergisidir.

²⁰ *San Podalganıy Nomu* "Matematik" (1933), *Çaraştır Bijüliñer* "Güzel Yazalım" (1934), *Ööreniili* "Öğrenelim" (1936), *Tümen Poydus Ertteminiñ Nomu* "Tabiat Bilgisi" (1937) ve *Uruglar Nomu* "Çocuk Kitabı" (1939) bu ders kitaplarına örnek gösterilebilir.

²¹ Dönemin en önemli çevirisi, Puşkin'in *Kapitanskaya Doçka* "Yüzbaşının Kızı" romanıdır. Eser *Çogaal Komitedi* "Edebiyat Komitesi" tarafından 1938 yılında Tuvacaya *Kapitan Uruu* adıyla çevrilmiştir.

genelinde derin siyasi ve kültürel kırılmaların yaşandığı bir dönemde doğan Modern Tuva edebiyatı, tarihin doğal akışı içerisinde Tuvaların kendi kültüründen gelişememiş, bunun yerine komünist ideolojinin çizdiği estetik ve düşünsel sınırlar içinde teşekkül etmek zorunda kalmıştır. Tuvalı edebiyatçılar, Rus edebiyatı aracılığıyla tanıdıkları Batı edebî türlerini, yoğun ideolojik denetim ve sansür koşulları altında çeviri ve taklit yoluyla işlemeye mecbur bırakılmıştır (Tosun, 2025: 15-23; Potanov, 1966: 143)²².

Tuva Modern Edebiyatının İlk Antolojilerinin Editoryal Özellikleri ve Muhtevaları

1930'lu yıllarda Tuva Türkçesinde antoloji kavramını karşılamak üzere *çundı çoğaal* söz grubu kullanılmıştır. Bu isimlendirme, Tuva Türkçesinde "yığmak, toplamak" anlamındaki *çı-* fiilinden türetilen *çundı* sözcüğü ile *edebiyat* anlamına gelen Moğolca alıntı *çoğaal* kelimesinin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur (Arikoğlu ve Tosun, 2024: 716; 705). Bu bağlamda *çundı çoğaal* söz grubu "seçme eserler, antoloji" anlamına gelirken, sözcüklerin yer değiştirmesiyle kurulan *çoğaal* *çundı* tamlaması ise tek bir yazarın külliyatını ifade etmek için kullanılmıştır. İlerleyen süreçte bu yerel isimlendirmenin yerini Rusçadan alıntılanan *antologiya* sözcüğünün aldığı görülmektedir.

1937 ve 1939 antolojilerinin ilk dikkat çeken özelliği, yüksek tirajlarıdır. 1937 tarihli antoloji 4000, 1939 tarihli antoloji ise 3000 adet basılmıştır. Söz konusu yıllarda Tuva Halk Cumhuriyeti'nin genel nüfusunun yaklaşık 82.000²³ olduğu, halkın geniş bir coğrafyada dağınık bir biçimde yaşadığı ve başkent Kızıl dışında şehirleşmiş bir yerleşim alanının bulunmadığı göz önüne alındığında, bu eserlerin büyük bir okur kitlesine ulaştırılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Zira bu seçkilerin yayımlandığı yıllar, okuryazarlık oranının on yıl gibi kısa bir sürede yüzde 1,5'ten²⁴ yüzde 65'e, okul sayısının ise 7'den 70'e çıktığı yoğun bir kültürel inşa dönemidir. Dolayısıyla bu yüksek tirajlar, yazıyla yeni tanışan halk tabanına yeni edebî ve ideolojik anlayışı hızla aktarma stratejisinin doğrudan bir sonucudur.

Uran Aldın-oolovna Dongak (2020: 160), Tuva Halk Cumhuriyeti dönemi Tuva edebiyatını incelediği çalışmada bu antolojileri hazırlayanlar hakkında neredeyse hiçbir şey bilinmediğini, antolojilerin sadece iç kapak sayfalarında isimlerinin zikredildiğini ifade etmektedir. Esasen ilk *Çundı Çoğaal*'ın redaktörü Oçurbaanak ve giriş yazısını yazan Bazır-Sat ile ikinci antolojinin redaktörü olan Oydup hakkında oldukça sınırlı bilgilere ulaşılabilmektedir. *Tuvinskaya Pravda* ve *Şın* gazetelerinin çevrimiçi sayfalarında erişebildiğimiz bilgilere göre, *Şın* gazetesinde görev yapan A. Oçurbaanak'ın Tuva Yazarlar Birliği'nin kurucu üyelerinden olduğu tespit edilmiştir (Monguş, 2025). Tuva Halk Devrimci Partisi Merkez Komitesi'nde propaganda ve eğitim işlerinden sorumlu olan Hovalıg Bazır-Sat'ın ise Parti'nin genel sekreteri Salçak Toka ile yaşadığı bir anlaşmazlık sonucu gözden düşerek partiden ihraç edildiği ve edebiyat hayatından uzaklaştığı belirlenmiştir (Çamızı, 2016). İkinci antolojinin hem redaktörü hem de seçkide yer alan *TAR 18. Çılında Murnukkunu Saktırğa* "Tuva Halk Cumhuriyeti'nin 18. Yılında Geçmişi Hatırlamak" şiirinin şairi olan Oydup ile tespit edilebilen tek bilgi S. Kombu'nun (2012: 339) antolojileri birer madde başı olarak inceleyen *Tuvinskaya Literatura, Slovar* "Tuva Edebiyatı, Sözlük" başlıklı eserinde söz konusu antolojinin redaktörü olduğudur.

Antolojilerin hazırlanışında izlenen yol ve yöntem *Çundı Çoğaal* 1937'nin *Kiiril*de "Giriş" bölümünde dile getirilmiştir. Redaktör Oçurbaanak (1937: V-VIII), 7 Eylül 1937'de gerçekleştirilen Devrimci Gençler Birliğinin VI. Kurultayı dolayısıyla *Çoğaal Komitedi* "Edebiyat Komitesi" üyelerinin

²² Modern Tuva edebiyatı hakkında genel bilgi için bk. Arikoğlu, 1998.

²³ bk. Monguş, D-H. A., 2024: 238

²⁴ bk. Gosudarstvenny doklad, 2014.

öncelikle o tarihe kadar Tuva gazetelerinde yayımlanan eserleri taradıklarını ve yaklaşık 300 metinden oluşan bir taslak hazırladıklarını belirtmektedir. Ancak hazırlık süresinin sınırlı olması nedeniyle bu taslakta yer alan eserlerin tamamı seçkiye dâhil edilmemiştir. Seçilen şiirlerin bir bölümü daha önce yayımlanmış metinlerden, bir bölümü ise ilk kez bu antoloji için kaleme alınan eserlerden meydana gelmektedir. Girişte ayrıca eserlerin tematik esaslara göre sınıflandırıldığı, imla bakımından farklılık gösteren veya anlamı yaygın olarak bilinmeyen bazı sözcüklerde düzenlemeye gidildiği ve yüzyıllardır halk arasında söylenegelen türkülerin derleyicilerinin adları belirtilerek seçkiye alındığı belirtilmektedir.

Her iki antolojide de erken dönem Tuva yayıncılığının teknik ve editoryal koşullarını yansıtan çeşitli basım ve redaksiyon sorunları dikkat çekmektedir. Bazı metinlerde yazar adları yalnızca *Dopçuzu* "İçindekiler" bölümünde yer almaktadır. Örneğin, 1937 tarihli antolojide *Uran-Çogaal Arevenin İnak Heree* "Edebiyat, AREVE'nin Gönül Verdiği Görevi" başlıklı yazı, içindekiler kısmında Bazır-Sat'a ait gösterilmesine rağmen metin içinde müellif adı verilmemiştir. Benzer şekilde *On Beş Çıl* "On Beş Yıl" şiirinde de şairin adı belirtilmemiştir. 1939 tarihli antolojide ise ön sözün başlığı, içindekiler bölümünde *ege sözü*, metin içerisinde ise *ege çüülü* şeklinde kaydedilmiştir. Ayrıca bu baskının sonuna, *çazalga* "düzeltme cetveli" başlığı altında toplam otuz dokuz baskı hatasını gösteren bir "errata listesi" eklenmiştir. Söz konusu antolojilerin temel özellikleri aşağıda sıralanmıştır²⁵:

Çındı Çogaaldar 1937

İlk *Çındı Çogaaldar*, *Çogaal Komitedi* "Edebiyat Komitesi" tarafından 1937 yılında, Tuva'nın başkenti Kızıl'da yayımlanmıştır. Eserin redaktörlüğünü *Oçurbaanak* üstlenmiş, baskısı Kriptograf Yayınevi tarafından gerçekleştirilmiştir. Kapak sayfasında "Devrimci Gençler Birliğinin²⁶ VI. Büyük Kurultayı katılımcılarına hediye" ithafı bulunan eserin *Kiirilde* "Giriş" bölümü yine *Oçurbaanak* tarafından yazılmıştır. Girişi takip eden bölümdeyse dönemin önemli devlet adamlarından Bazır-Sat'ın kaleme aldığı *Uran-Çogaal Arevenin İnak Heree* "Edebiyat, AREVE'nin Gönül Verdiği Görevi" başlıklı yazı yer almaktadır.

Bu eser, son bölümde yer alan masal hariç, bir şiir antolojisi olmasının yanında, yukarıda da değinildiği gibi aslında tematik antoloji formundadır. Seçilen 64 adet eser (63 şiir, 1 masal) konularına göre 7 temel başlık altında sıralanmıştır. Bu başlıklar ve seçkide yer alan eserler şu şekilde sınıflandırılabilir:

a) Egemenlik ve özgürlük hakkında şiirler [s. 2-37]:

İnternasional "Enternasyonal marşı"; Sarıg-Ool, *Eki Çırtuvus Holuvusta, Erge Şöleevis Boduvusta* "Güzel Memleketimiz Elimizde, Egemenliğimiz Bizde"; Hövenmey, *Ol Aldı Çılıh İştinde* "On Altı Yılda"; Pürbü, *Areve Delgerezin* "Yaşasın Areve"; Pürbü, *Am-Daa Tüileeli* "Artık Kazanalım"; Hövenmey, *Hostug Arat Bilip Tur, Oo* "Özgür Halk Anlıyor"; O. Dorju, *Dagin Katap Darlatpas Bis* "Tekrar Ezilmeyeceğiz"; Lopsaŋ (Rusçadan çeviren) *Amı-Tının Bergen-Ne Sen* "Canını Feda Ettin"; Pürbü, *Oktabr* "Ekim"; Hövenmey, *Sür Kujün Körgüzüp Tur* "Büyük Gücün Görünüyor"; *On Beş Çıl* "On Beş Yıl"²⁷; Hövenmey, *Oktabrın Odu Kapitalistarnı Oja Çıdı* "Ekim'in Ateşi Kapitalistleri Yaktı".

b) Puşkin'in ölümünün 100. yılı münasebetiyle Rusçadan çevrilen şiirler [s. 38-51]:

²⁵ *Çındı Çogaaldar*'da yer alan eserler, genel okuyucu göz önünde bulundurularak günümüz imlası ile verilmiştir.

²⁶ AREVE, *Anyaktarnıŋ Revolyustug Evileli* "Devrimci Gençler Birliği" adlı örgütün adının kısaltmasıdır (Monguş, 2003: 154).

²⁷ Eserin şairi verilmemiştir.

Turaskaal “Anıt” (Çev. Pürbü); *Çadayefke* “Çadayefe” (Çev. Toka); *Sibirçe* “Sibiryaya”, (Çev. Sarıg-Ool); *Puşkinge Dekabristarnıñ Harızı* “Dekabristlerin Puşkin’e Cevabı”, (Çev. Lopsa); *Hayaalıg Hüñ Delgerezin!* “Yaşasın Doğan Güneş!”, (Çev. Çimba); *Aldın Hüñ Boop Çırıp Tur* “Altın Güneş İşliyor”.

c) Memleketin güzelliklerini öven şiirler [s. 52-82]:

Kök-Ool, *Tıva Çurtum* “Tuva Yurdum”; Lebedef-Kumaç, *Töreen Çurtum* “Ana Vatanım”, (Çev. Pürbü); Tambı-Sürün, *Şemi*²⁸ *Baqı Seriñ Çaylak* “Şemi Köyünün Serin Yaylası”; Şoşal, *Köktük Şıktık Hemçivisti*²⁹ “Yemyeşil Ormanlı Hemçigimiz”; Sarıg-Ool, *Çaa Oruk Ajıttınp Tur* “Yeni Bir Yol Açılıyor”; T. Natpit, *Kaygamçıktağ Çurttuvustu* “Muhteşem Memleketimiz”; Tambı-Sürün, *Tıva Çurttu* “Tuva Ülkesi”; Sebil, *Baylaktıg-La Tañdıları* “Bereketli Taygalar”; Nazın-Ool, *Saylıg Taştıg Kara Şuyı* “Kayalık Taşlık Kara Şuy”³⁰; Bayır, *Ejiviske Ujuraştı* “Dostumuzla Karşılaşma”; Sañçat, *Kamgalanıñ Küjü-Daa Bar* “Korunacak Gücü de Var”; T. Seren, *Ulug Sayaan İjin Çurtaan* “Büyük Sayan’da”³¹ Yaşayan”; T. Nüdüü, *Ulam-Ulam* “Gittikçe”; Sat Baazañ, *Samagalday-Hoorayı*³² “Samagalday Şehri”; Tambı-Sürün, *Boydus Sooy Berdi* “Hava Soğudu”; Akbaan, *Ezir Kuş Deg Sugluk Bolza* “Kartal Gibi Gemsiz Olsa”.

d) Besicilik ve tarım hakkında şiirler [s. 83-124]:

Tolçap, *Dörgün Sıymas Östüreeli* “Sağlam Yetiştirelim”; Sarıg-Ool, *Hovunu Andazınnañar* “Bozkırı Sürünüz”; Çıssıñmaa, *Arat Çonnuñ Amıdıralı* “Halkın Hayatı”; Nazın-Ool, *Hovu Şöldü Ajıglaalı* “Bozkırlardan Yararlanalım”; M. Sebeen, *Ajaalgazın Koşkatpaalı* “Hasadı Zayıflatmayalım”; Tamba, *Özer Bolzun* “Yetişsin”; T. Sürün, *Aa-Çaza Tarulatıy* “Var Gücümüzle Ekelim”; Mınççıñ, *Deski Kıldır Sugaraalı* “Kusursuz Sulayalım”; İ. Koñgar, *Odarladıp Semirttiili* “Otlattıp Semirtelim”; Sañçat, *Kol-La Küjün Evileldeel* “Gücümüzü Birleştirelim”; Lopsa, *Oñgatpaalı Suskatpaalı* “Susuz Bırakmayalım, Susatmayalım”; Dembirel, *Elbek Çüzün Taraa Tarnı* “Bereketli Tahıl Ekelim”; İji-Huurak, *Çalgaa Çokka Erttireeli* “Tembellik Etmeyelim”; Palbır, *Andazınnañar Kiripteeli* “Sürmeye Girişelim”; T. Sunduy-Ool, *Ajıg-La Kuştı Utpaalıñar* “Acı Kışı Unutmayalım”; Dartan-Ool, *Kuudayım Semis Turda* “Geyiğim Semizken”; Manzırıkçı, *Kokay Çırter Dozup Ahıyn* “Kurtların Yemesini Engelleyelim”; Çıldüm, *Hemner Kejip Ottaar İvim* “Nehirleri Geçip Otlayan Ren Geyiğim”; Oolak, *Eder Çarıñ Munup Algaş Eliñ Budun Tergilep Kel* “Geyiğine Binip Karacamı Terkisine Alıp Gel”; Pürbü, *Kadıñ Sırtar Tutkan* “Tırpanını Dik Tutan”; Kalgakpan, *Tutkan Sunıñ Turlaa* “Kızıl Geyiğin Obası”; Çançıp, *Taarıştırp Azıraalı* “Düzgün Besleyelim”; Begzi, *Ulus Höyden Küüssediili* “Daha Fazla Gerçekleştirelim”; Nayındı, *İlin-Tayga Çurttuğ-la Bis* “İlin-Taygahıy”.

e) Bilim ve kültür hakkında şiirler [s. 125-142]:

Höveñmey, *Hostug Arat Men* “Özgür Bir Halkım”; Höveñmey, *Tıva Bijiktin Beş Çıl Oyunda* “Tuva Alfabetinin Beşinci Yıl Dönümünde”; Despildey, *Çıdıp Kalbayn Ööreniili* “Yatmayalım, Öğrenelim”; Çüüsükkey ve Ak-Urug, *Haara Tutkan Şkolanı* “Gittiğin Okulu”; Kuñgaa-çap, *Kaygamçıktağ Ööreniili* “Çok İyi Öğrenelim”; Nazın-ool, *Dögerevis Ööreniili* “Hepimiz Öğrenelim”; Pürbü, *Kaadır Kılır Şkolavıs* “Yeni Nesiller Yetiştiren Okulumuz”; Sırgıy, *Adak Kıldır Öörenmeeli* “Kötü Öğrenmeyelim”;

²⁸ *Şemi*, Tuva Cumhuriyeti’nde bir köy adıdır.

²⁹ *Hemçik*, Tuva Cumhuriyeti’nde bir nehir ve nehrin bulunduğu idari bölgenin adıdır.

³⁰ *Şuy*, Tuva Cumhuriyeti’nde bir köy adıdır.

³¹ Güney Sibiry’a da yer alan sıra dağlar.

³² Samagalday, Tuva Halk Cumhuriyeti’nin eski başkentidir.

Darjaa, *Aççılıg-la Veternarnı* “Faydalı Veterinerlik”.

f) Kadınlar hakkında şiirler [s. 143-158]:

Sarıg-ool, *Keergençig İyevin Heree Çok Dep Adaan* “Zavallı Annene ‘Gereksiz’ Dediler”; Pürbü, *Ergim Eş Hereejen* “Sevgili Yoldaş Kadın”; Kokpalaar (Derleyen) *Şaanda Hereejenner Erge Çok Çoraanın İri-Bile İleredip Çoraanı* “Eskiden Kadın Haklarının Olmayışını Anlatan Bir Türkü”; Manzırıkçı, *Onza Erge Tırttıvıs* “Özel Hak Verdik”; K. Şöydek, *Erge Çokka Çoraan-Bis* “Haklarımız Yokken”.

g) Yoldaş Toka’nın yönetiminde partinin halk komitesinin Tes-Hem bölgesinin niteliklerini ifade eden türküler [s. 159-167].

h) AREVE hakkında şiirler [s. 168-184]:

Ançımaa, *Tes-Hem Kojuunnun Arevezinin Çeder Çetpes Ajılın Dugayında* “Tes-Hem Bölgesi Devrimci Gençler Birliği’nin Durumu Hakkında”; Ançımaa, *Bottug Sanal Beer-le Siler* “Gerçek Fikirler Verin”; K. Erençin, *Küçülüğ Küjün Salgan* “Kudretli Gücünü Sarf Etmiş”; Kalgakpan, *Tem-Sümezin Kadıp Tur* “Bütün Gücünü Topluyor”.

ı) *Agar-Sandan İyaş* “Büyük Kutsal Ağaç” [s. 185-188]:

Stephan Sarıg-ool, *Agar-Sandan İyaş* “Büyük Kutsal Ağaç”.



(Resim 1: Çundı Çogaal 1937, kapak sayfası)

Çındı Çogaaldar 1939.

Edebiyat Komitesi, ilkinden iki yıl sonra, 1939'da bu kez sözlü kültür ürünlerini yoğunlukla barındıran ikinci bir *Çındı Çogaaldar* yayımlamıştır. Eserin sorumlu redaktörü *Oydup*, teknik redaktörü ise Modern Tuva edebiyatının en önemli şairlerinden *Sergey Pürbü*'dür.

Antoloji, yazar adı belirtilmeyen bir ön sözle³³ başlamaktadır. Burada da tıpkı ilk antolojide olduğu gibi eserin amacı ve dönemin edebiyat anlayışı dile getirilmiş, genç edebiyatçılara seslenilerek edebiyatın gayesi, edebiyatçının sorumlulukları tanımlanmıştır. İkinci *Çındı Çogaaldar*, ilkinden farklı olarak tematik bir antoloji değil, çoklukla sözlü kültür ürünlerini barındıran bir tür antolojisidir. Derlemede toplam 48 adet manzum eser, 63 adet atasözü ve 1 masal yer almakta; bu metinler *ırlar* “türküler”, *üleger domaktar* “atasözleri”, *şülükter* “şiiirler” ve *tool* “masal” olmak üzere 4 *bölük* (bölüm) hâlinde verilmektedir.

a) Birinci Kısım: Türküler³⁴ (Arat ırı), [s. 9-47]:

İnternasyonal “Enternasyonal marşı”, *Kaygamçıktıg İnternasional* “Muhteşem Enternasyonal” (Halk Türküsü); *Döge Baarı* “Dögee Dağı'nın Eteği” (Halk Türküsü); *Töp-le Surguul Turguzarda* “Merkez Okul Kurarken” (Halk Türküsü); *Saluuçuttar* “Devrimci Gençler” (Halk Türküsü); *Oçalañdan Kedilerin* “Boyunduruktan Kurtuluş” (Halk Türküsü); *Ala Karaan Deşken Bolza* “Gözlerini Oysa” (Halk Türküsü); *Kadarççı ırı* “Çoban Türküsü” (Halk Türküsü); *Taңdım Turda Taңdaş-la Men* “Taygam Varken Mağrurum” (Halk Türküsü); *Mejegey* “Mejegey” (Halk Türküsü); Kara-kıs, *Anıyaktar* “Gençler”; *Samagalday* “Samagalday” (Halk Türküsü); *Handagaytı* “Handagaytı” (Halk Türküsü); Tambı-Sürün, *Şemi Baañı Seriin Çaylag* “Şemi'nin Zirvesi Serin Yaylak”; K. Sañçay-ool, *Evileldig Revolusta* “Örgütlü Devrimde”; K. Kongar, *Solun Çaagay Sovet Çurttu* “Muhteşem Güzel Sovyet Memleketi”; T. A. Sarıg-ool, *Erge Şölee Biste Turda* “Egemenlik Bizdeyken”; Delger-ool, *Hostug Şöleen Tıva Çurttum* “Bağımsız ve Hür Tuva Yurdum”; Oçur-ool, *Bayır Darga Delgerezin* “Var Olsun Başkan Bayır”; Şaktar, *Uran Mergen Çogaalçılar* “Mahir Bilge Edebiyatçılar”; Biçee-Urug, *Pioner Çaraş* “Güzel Pioner”; Tambı-Sürün, *Uran Çeçen Anıyaktar* “Güzel Konuşan Gençler”; T. Çadamba, *Öşken Töreen Çurttumaynı* “Doğup Büyüdüğüm Yurdum”; Kara-kıs, *Uran Çogaal* “Edebiyat”; Mijit-ool, *Inak Öörüm* “Sevgili Dostlarım”; O. Süzükbay, *Al-la Bodum Çorgaar-la Men* “Kendimle Gurur Duyuyorum”; Borbak-ool, *Baar Oruu Kegeereldig* “Gideceği Yol Aydınlık”; Tazı-Sambu, *Açılığ-la Nam-na Çazak* “Faydalı Hükümet”; S. Bayır-ool, *Kadar Oottug Tıva Çurttum* “Gür Otlaklı Tuvam”.

b) İkinci Kısım: Atasözleri (Üleger Domaktar), [s. 48-56]:

Bu bölümde, “halkın çok eski zamanlardan beri sevilen edebiyatı, atasözleri” başlığı altında çalışkanlık, dürüstlük, ikiyezlülük, cömertlik, bencillik, öğrenmenin önemi, misafirperverlik ve ailenin önemi gibi konularda 63 adet atasözüne yer verilmiştir.

c) Üçüncü Kısım: Şiiirler (Şülükter), [s. 57-103]:

Tambı-Sürün, *Kövey Çonnun Hündüleli Kürüneniñ Sülde Demdee* “Halkın Hürmeti, Devletin Amblemi”; Pürbü, *Lenin* “Lenin”; Hoylakkaa, *Başkı Lenin Möçüze-daa Baaştar Bergen Heree Dirig* “Öğretmen Lenin Ölse de Liderlik Amacı Sağ”; Pürbü, *Oktabrın Kızıl Tugu* “Ekimin Kızıl Bayrağı”; Tambı-Sürün, *Çazak, Nam Delgerezin!* “Yaşasın Devlet, Hükümet”; Oydup, *TAR 18. Çılında*

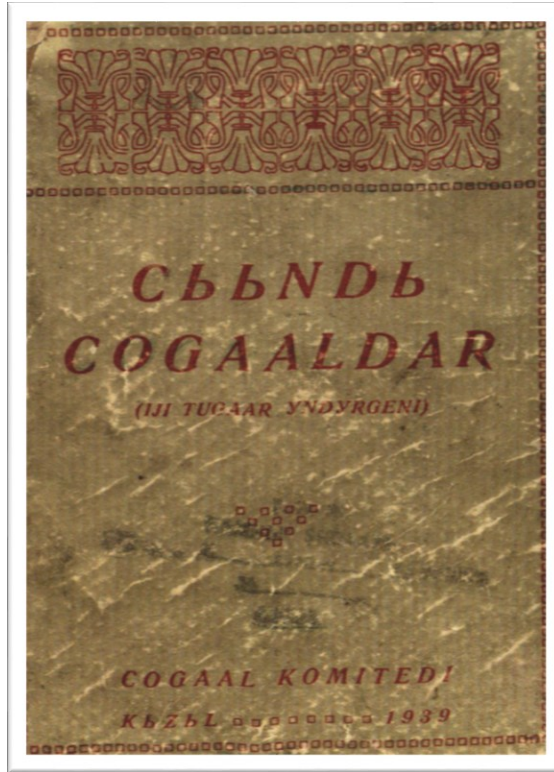
³³ Antolojinin *dopçuzu* “içindekiler” kısmında bu bölümün adı *ege sözü*, iç metinde ise *ege çüülü* olarak verilmiştir.

³⁴ Tuva sözlü kültüründe *arat ırı* hakkında bk. Mijit, L. S., ve Koçoğlu Gündoğdu, V. (2023).

Murnukkunu Saktırğa “Tuva Halk Cumhuriyeti’nin 18. Yılında Geçmişi Hatırlama”; O. Sagan-ool, *Meen Töreeñ Çurttum* “Benim Anavatanım”; Sambu-Lündüp, *Huraldın Şiitpiri Biske Dürüm* “Meclisin Kararı, Bize Kanun”; O. Sunduy, *Azıg Tijin Sıktıvıs* “Azı Dışını Kırdık”; Çımba, *Kaŋ-Deg Bijiin Körgüstü Kaygamçık Küjün Körgüstü* “Çelik Gibi Yazısı Göründü, Muhteşem Gücü Göründü”; S. Bayır, *Çaa Çurt Delgerezin!* “Yaşasın Yeni Vatan!”; Tambı-Sürün, *Doşkun Kınçını Uzutkaan* “Kalın Zincirleri Kırdı”; M. İdam-Sürün, *Hereejen Dep Attı Şaŋnaan* “Kadın Adı Ödüllendirildi”; Samba-Lündüp, *Delegeyniñ Çogum İyeleri-Arat-Çon* “Dünyanın Gerçek Sahibi- Halk”; I. Tuŋ-Sagaan, *Arattıñ Urugları Pioneerler* “Halkın Çocukları Pioneerler”; K. Çimit, *Hoolatkan Çıssaannarnı* “Çoğalmış Arabalar”; Purulsaa, *Maadırjı Arat Çonum* “Kahraman Halkım”; T. A. Sarıg-ool, *Ujar Heme Çedip Keldi* “Uçak Geldi”; Pürbü, *Maynıñ Biri* “1 Mayıs”.

d) Dördüncü Kısım: Masal (Tool), [s. 104-155]:

Kaynak kişisi Tamdın olan *Daş-Hüreñ Attıg Tanaa-Herel* destanı, eserin dördüncü bölümünde Sagan-ool’un nesre uyarladığı şekliyle ve *tool* “masal” adıyla okuyucuya sunulmuştur.



(Resim 2: Çındı Çogaaldar 1939, kapak sayfası)

Çındı Çogaaldar ve Devrin Ruhı

Dönemin resmî kültür politikalarının bir gereği olarak Sovyetler Birliği döneminin edebî anlayışı “gerçekliği devrimci gelişimi içinde tasvir etmek ve bunu yaparken sanatsal tasvirin doğruluğu ile tarihsel somutluğunu, emekçi halkın sosyalizm ruhuyla ideolojik olarak yeniden şekillendirilmesi ve eğitilmesi göreviyle birleştirmek” olarak tanımlayabileceğimiz *sosyalist gerçekçilik* ilkesine göre şekillendirilmiştir (Revyakin, 2001: 1012-1013). Sosyalist gerçekçilik ilkesi *partinost* “eserlerin

Komünist Parti'nin hedeflerini ve ideolojisini açıkça savunması", *ideynost* "konuların sınıf mücadelesi, kolektivizasyon, sanayileşme gibi sosyalist temellere dayanması" ve *narodnost* "sanatın sıradan işçi ve köylü sınıfı tarafından kolayca anlaşılabilir, sade ve didaktik bir dille üretilmesi" anlayışını benimsemiştir (Diiga, 1966: 222, 109, 189). Bu doğrultuda, incelememize konu olan her iki antolojinin de hem içerdiği eserler hem de giriş bölümlerinde ortaya konan düşünceler bakımından devrin bu ideolojik bakış açısını yansıttığı görülmektedir.

Bazır-Sat'ın edebiyatçılara, dramaturglara, müzisyenlere seslendiği *Uran-Çogaal Arevenin Inak Heree* "Edebiyat, AREVE'nin Gönül Verdiği Görevi" başlıklı yazısında dönemin edebiyat anlayışı, edebiyattan beklenen işlev ve edebiyatçıların görevleri açık bir şekilde dile getirmektedir. Yazar, genç kuşak edebiyatçıları, "ulusal kültürün inşasını üstlenen ve Tuva devrimini zihinlerinde bir kızıl bayrak gibi taşıyan fedailer" olarak yüceltir. Onların mücadele etmeleri gereken dış düşmanları "emperyalist haydutlar", iç düşmanları ise 'devrim karşıtı derebeyler'dir. Bazır-Sat başta AREVE'nin ve genç devrimci edebiyatçıların ödev ve görevlerini sekiz başlık altında toplamıştır:

1. Ulusal edebiyat tesis edilirken devrimci bir karakter taşınmalı ve feodal yapının kalıntılarını insanların zihninden ve karakterinden çıkarmalı. 2. Ulusal edebiyatın inşasında SSCB ve Moğol edebiyatı örnek alınmalı; Puşkin ve Maksim Gorki gibi edebiyatçıları incelenmeli ve öğrenilmeli. 3. Genç edebiyatçıları edebî dili ustalıkla öğrenmeli, tüm edebî türleri ve yöntemleri araştırıp anlamalı, edebiyatçıları ve eserlerini tahlil ederek kendilerine örnek almalı. 4. AREVE'de edebiyata dair örgütlenmeler oluşturulmalı ve bunlara geniş katılım sağlanmalı. 5. Edebî faaliyetler yürütülürken AREVE üyeleri arasında devrimci yarışmalar düzenlenmeli ve gençler bu yarışmalara katılımda cesaretlendirilmeli. 6. AREVE üyeleri, hayati bir görev olarak eski çağların masal, bilmece, türkü ve diğer sözlü kültür ürünlerini derlemeli ve kayıt altına almalı. 7. AREVE üyeleri edebî eserleri ve süreli yayınları halka taşınmalı ve faydalarını onlara anlatmalı. 8. Çocukların devrimci bir pedagojiyle yetiştirebilmeleri için yaşlarına uygun edebî eserler hazırlanmalı (Bazır-Sat, 1937: IX-XIII).

Çundı Çogaaldar'ın 1939 basımında yer alan imzasız ön sözde, edebiyat dönemin politik ve sınıfsal yapısını şekillendiren ideolojik bir araç olarak konumlandırılmış ve genç yazar kuşağına ulusal-devrimci bir Tuva edebiyatı inşa etme görevi yüklenmiştir. Metne göre, ulusal devrimin eski sömürü düzenini ortadan kaldırmasına paralel olarak, devrim öncesi halk edebiyatı ürünleri de feodalizme karşı taşıdıkları eleştirel tutum nedeniyle yeni nesillere aktarılmalıdır. Ön sözde, Salçak Toka'nın Parti'nin 10. Büyük Kurultayı'ndaki direktifleri hatırlatılarak edebiyatın Sovyetler Birliği ile uyumlu bir sosyalist gelişim çizgisi izlemesi gerektiği vurgulanır. Bu doğrultuda Tuvalı edebiyatçıların temel ödevi, toplumdaki feodal kalıntıları silmek, Çürmit-Tajı, Hemçik-Ool ve Tançay gibi devrim karşıtı figürlere karşı ideolojik mücadele vermek ve eserlerinde başta Stalin olmak üzere Parti liderlerine duyulan bağlılığı yansıtmaktır (Ege Çüülü, 1939: 3-8).

Antolojilerin giriş bölümünde dile getirilen görüşler ışığında, derlenen eserler incelendiğinde, edebiyatın ideolojinin hizmetinde bir aparat haline geldiği açıkça görülebilir. Dikkat çeken en önemli hususlardan biri lider kültürüdür. Genel bir ifadeyle *lider kültürü*, siyasi, tarihî veya askerî bir niteliği olan bir liderin sembolik anlamda diğer tüm insanlardan çok daha yüksek bir konuma yerleştirilerek yüceltilmesidir. Bu aşırı yüceltme süreci sonunda, kült haline getirilen figüre sarsılmaz bir otorite atfedilir. Sovyetler Birliği döneminde bilhassa Lenin ve Stalin'in kişilikleri etrafında bir kültür yaratılmıştır. Lenin'in lider kültürü, onun 1924 yılındaki ölümünden sonra gelişmiş, bedeni kutsallaştırılmak amacıyla mumyalanmış, mozolede halka sergilenmiş, *Leniniana*³⁵ akımı çerçevesinde sanatın farklı türlerinde adeta bir ikonografi oluşturulmuş ve edebî eserlerde onun bedenlenmiş ölse bile düşüncelerinin ölümsüz olduğu vurgulanmıştır. Stalin kültürü ise Lenin'den farklı olarak lider

³⁵ *Leniniana* hakkında bk. Yerköy, 2025.

hayattayken yaratılmış, edebî eserlerde Stalin'in Lenin'in başlattığı Devrim'i güçlendirdiği ön plana çıkarılmış ve II. Dünya Savaşı sonrasında ise yenilmez bir başkomutan olarak tasvir edilmiştir (Tumarkin, 1997 ve Plamper 2012).

Bu bağlamda antolojilerde yer alan şu dizelerde Lenin ile Stalin etrafında şekillenen liderlik kültürünü gözlemlemek mümkündür:

Hostug Arat Bilip Tur, Oo "Özgür Halk Anlıyor": Marks, Engels, Leninnin / Maadırhıg surukçuzu / Ulus çonnun başkızı / Ulug Stalin mandızın! "Marks, Engels, Lenin'in / Yiğit talebesi / Halkın öğretmeni / Yüce Stalin var olsun!"; Oktabrın Odu Kapitalistarnı Oja Çıdı "Ekim'in Ateşi Kapitalistleri Yaktı": Leninizmni çepseglengesh / Leninnin tugunun / Adaanga / Kıpkan ottun çalvuzı deg / Kızıl Oktabr tileen "Leninizm'i bir silah gibi kuşanarak / Lenin'in bayrağının / Altında / Tutuşmuş bir ateşin alevi gibi / Kızıl Ekim muzaffer oldu" (Hövenmey, 1937: 20-23; 34-37).

Lenin "Lenin": Lenin / maadırnı maadırı / ... Lenin / tergiinnernin / deedizi / Lenin ugaannarnı / ulug bedii ... / Lenin / töögünün / töögüzü / Lenin / möngenin / tuyl möngezi ... "Lenin / kahramanların kahramanı / ... Lenin / yücelerin / yücesi / Lenin / akılların / en yükseği / Lenin / tarihin tarihi / Lenin / sonsuzluğun / son hududu" (Pürbü, 1939: 61-64).

Başkı Lenin Möçüze-daa Baaştar Bergen Heree Dirig "Öğretmen Lenin Ölse de Liderlik Amacı Sağ": Başkı Lenin möçüze-daa / Baaştar bergen heree dirig / Revolyustug izig bayır! / Leninizm delgerezin! Leninnin hereen ulamçılaan / İzic çüreevis Stalinga. "Öğretmen Lenin ölse de / Liderlik amacı sağ / Devrimci bir selam olsun! / Yaşasın Lenin! / Lenin'in amacını sürdüren / gönümüz Stalin'e" (Hoylakkaa, 1939: 65-66).

Lenin ve Stalin etrafında oluşturulan bu söylem, antolojilerde yalnızca merkezî Sovyet liderleriyle sınırlı kalmamış; Tuva'daki sosyalist yönetimin simge ismi Salçak Toka'ya da yönelmiştir. Böylece Sovyet lider kültürü, yerel düzeyde Toka'nın sosyalist devrimin temsilcisi ve sürdürücüsü olarak yüceltilmesiyle tamamlayıcı bir boyut kazanmıştır:

Semi Baqı Seriin Çaylak "Semi Köyünün Serin Yaylası": Doorattan harap keerge / Torgu heelig Tıva çurtu / Doort-la şıngu baştap orar / Toka darga delgerezin "Karşıdan bakınca / Sanki ipekmiş gibi duran Tuva yurdunu / Düzgün ve sıkı yöneten / Yaşasın Toka liderimiz", (Tambı-Sürün, 1937: 58-59).

Hostug Şöleen Tıva Çırttum "Bağımsız ve Hür Tuva Yurdum": Taraa maldın suuru bolgan / Taanda inak töreen çırttum / Tayılbırlap ööretken / Taanda inak Toka dargan "Tahıl ve besi memleketi olan / Çok sevdiğim ana vatanım / (Bize) izah ederek öğreten / Çok sevgili Toka liderim.", (Delgerool, 1939: 32-33).

Küçülüğ Küjün Salgan "Kudretli Gücünü Sarf Etmiş": Arevenin akızı / ARN'nin³⁶ baaştıncızı / Aldarh Toka Darga / Areveçi bayır çedireel! "Areve'nin ağabeyi / ARN'nin lideri / Meşhur lider Toka / Areveciler³⁷ seni selamlıyor", (K. Erençin, 1937: 179-182).

Antolojilerde sosyalist toplumun ideal temsilcileri kadar, bu yeni düzenin karşısında konumlandırılan "ideolojik ötekiler" de belirgin bir yer tutmaktadır. Feodaller, ruhban sınıfı, kapitalistler, emperyalistler ve faşistler gibi kişi ve toplumsal gruplar, şiirlerde eski düzeni ve sosyalist dönüşümün önündeki engelleri temsil eden olumsuz figürler olarak tasvir edilmektedir. Bu *ötekiler* antolojilerde *feodal* "feodal", *avıyastıg feodaldar* "iki yüzlü feodaller", *çerlik feodal artuşkınnı* "vahşi feodal kalıntısı", *bilir çüvesi çok / feodal idegetter* "cahil feodal düşmanlar", *teokrattar* "ruhban sınıfı", *teokrattar artıncızı* "ruhban sınıfının kalıntıları", *faşist* "faşist", *imperialist* "emperyalist" gibi ifadelerle tanımlandığı gibi doğrudan Tuva Halk Cumhuriyeti'nin bazı tarihî kişiliklerine de atıfta bulunmaktadır. 1939 *Çındı Çogaaldar*'ının ön sözünde *feodal teokrattar bolgaş olarnın murnakçı kezee kontrevolustug ölürükçü, horalakçı sattınkçı şivişkinner* "feodal ruhban sınıfı ve onların öncüleri olan devrim karşıtı katil, hırsız ve vatan hainleri" olarak nitelenen Sat Sanı-Şiriyeviç Çurmet-Tajı (1894-1938), Tançay (Dançay)

³⁶ ARN, *Arattıg Revolyustug Namı* "Devrimci Halk Partisi" söz grubunun kısaltmasıdır.

³⁷ Areveci, AREVE "Devrimci Gençler Birliği" üyesi.

Çaranday Oğlu Oyun (1893?-1938) ve Adıg-Tülüş Oldukayeviç Hemçik-ool (1893-1938) Salçak Toka'nın kendi iktidarını pekiştirmek adına kurguladığı *Tostuñ Heree* "Dokuzlar Mahkemesi" ile yargılanarak idam edilen Tuva Halk Cumhuriyeti'nin kurucu liderleridir. Bu devlet adamlarının infazlarından bir yıl sonra *Çındı Çogaaldar*'da devrim karşıtları olarak lanetlenmesi *repressiya* adı verilen siyasal tasfiyelerin edebî söylemde de meşrulaştırıldığını göstermektedir³⁸.

Antolojilerde Sovyet ideolojisinin etkisi yalnızca liderlerin temsilinde değil, kullanılan terminolojide de belirgin biçimde hissedilmektedir. Şiirlerde sosyalist rejimin temel kavramlarını karşılayan çok sayıda ideolojik terime yer verilmesi, edebiyatın resmî söylemin taşıyıcısı olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda iki *Çındı Çogaaldar*'da yer alan şiirlerde ve hatta *arat ırı* "halk türküsü" olarak kaydedilen eserlerde dahi *Oktabr* "Ekim", *Oktabr Revoluzu* "Ekim Devrimi", *Kızıl Oktabr* "Kızıl Ekim"; *demisel* "mücadele", *erge-şölee* "egemenlik"; *revolus* "devrim", *nasional revolus* "ulusal devrim" *kubiskaal / huviskaal* "devrim"; *AREVE* "Devrimci Gençler Birliği", *sovet* "sovyet", *Sovet Evileli* "Sovyetler Birliği", *SSRE* "SSCB", *proletar* "işçi sınıfı", *proletariad* "proletarya", *proletar diktaturu* "proletarya diktatörlüğü", *respublik* "cumhuriyet", *tovariş* "yoldaş", *pioner* "öncü", *beş adır sıldıs* "beş uçlu yıldız", *çazak* "hükümet", *nam* "parti", *Maynın biri* "bir mayıs", *Leninizim* "Leninizm", *sosializm* "sosyalizm", *komunist* "komünist", *front* "ön cephe" vb. gibi parti ideolojisini ifade eden çok sayıda terime rastlanmaktadır.

Xöveñmej.

OKTABRNŃŃ ODU KAPITALISTARNŃ OJA CIDI

Orus curtıñ proletariadı
Onza attıq on cedi cılda,
Ot-kös-teq tura xalaş
Oottuq tuktı ködyrgen.

Ködyrgen oottuq tuğu polza,
Xökkyj Lenin tuğu polgaş
Xereldiq tuktı tutkan polza,
Kezec şaqda mөnge pьzьoq.

Leninizmni cepseqlengeş
Leninnin tuğunun adaanga
Kьpkan ottuq calbьbьbь-teq
Kьzьl Oktabr tiileen.

Ol-la mөnge cepsekti
Orttuzuuga kьpsьp algaş,
Ol-la tuktıñ adaa-pile
Oktabrda tiileñner.

(Resim 3: Höveñmey'in Oktabrın Odu Kapitalistarnı Oja Çıdı şiiri)

Sovyetler Birliği'nin kültürel ve politik inşasında kadın hakları, feodal geçmişin eleştirisi ve devrimin getirdiği özgürlükler bağlamında, edebiyat antolojilerinde ön plana çıkarılan temalardan biri olmuştur. İlk antolojide yer alan *Hereejenner dugayında çoqaaldar* "Kadınlar hakkında şiirler" bölümüne seçilen şiirlerde devrim öncesi ataerkil düzende kadının hiçbir sosyal hakkı bulunmayan, eşya gibi alınıp satılan ve sistematik olarak fiziksel/psikolojik şiddete maruz kalan bir "köle" konumunda olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin, Kokpalaar (1937: 150-154) tarafından derlenen türküde kadınların mülk gibi görüldüğü ve rızaları dışındaki zorunlu evlilikler karşısında çaresizlikle intihara sürüklendikleri trajik bir dille aktarılır. Benzer şekilde K. Şöydek'in (1937: 157-158) dizelerinde kadının erkeğin kulu

³⁸ Tuva Halk Cumhuriyeti'nde repressiya adı verilen tasfiyeler için bk. Tosun, 2023: 621-669.

olduğu, engeller ve baskılar altında "gözyaşı döküp durduğu" kısıtlayıcı bir dönem tasvir edilir. Stepan Sarıg-ool (1937: 144-146) ve Sergey Pürbü'nün (1937: 147-149) eserlerinde ise geçmişin kadını, ev içi emeği ve çocuk büyütme fedakârlıklarına rağmen toplumsal hayattan tamamen dışlanarak *heree çok* "gereksiz"³⁹ olarak nitelenen bir figür olarak karşımıza çıkar. Bu geleneksel yapının tam karşısında ise Ekim Devrimi ve 8 Mart Dünya Kadınlar Günü ile simgelenen, kadının kamusal hayatta erkekle eşit bir özne olarak yeniden doğuşu konumlandırılır. Şiirlerde devrim, kadını esaret zincirlerinden kurtaran, ona yasal haklar ve özgürlük tanıyan tarihî bir milat olarak yüceltilir. Devrimle birlikte kadınlar artık sadece hane içine hapsedilmiş işlerden sıyrılıp devletin ve toplumun yönetimine katılan, erkeklerle tam eşitliğe sahip bireyler hâline gelmiştir.

1930'lu yılların Tuva edebiyatı, *kolektivizasyon* sisteminin ve tarım politikalarının kitlelere benimsetilmesinde işlevsel bir ideolojik aygıt olarak kullanılmıştır. Bu dönem antolojilerinde edebî estetikten ziyade üretim hedeflerinin, planlı ekonominin ve bilimsel tarım yöntemlerinin yüceltildiği görülmektedir. Mesela, Dembirel'in (1937: 102-103) dizelerinde dönemin siyasi lideri Toka'nın ve ziraat mühendislerinin (agronomların) talimatlarının eksiksiz yerine getirilmesi gerektiği vurgulanırken Begzi'nin (1937: 121-122) şiirinde Parti (nam) ve hükümetin (çazak) direktifleri doğrultusunda halk kitlelerinin seferber olması işlenir. Bireysel kazancın ve geleneksel tarımın yerini kooperatif ekonomisinin (ÇAE)⁴⁰ aldığı bu yeni düzende, Lopsaŋ'ın "artan tahılımızı çoğaltıp veririz" ifadeleri, edebiyatın tarımsal üretimi devletin ideolojik hedefleri doğrultusunda nasıl motive ettiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Hayvancılık politikaları da benzer şekilde, sürüyü koruma ve büyütme işinin bireysel bir geçim kaygısından çıkıp toplumsal ve devlete karşı bir sorumluluğa dönüştüğü temalarla edebî eserlere yansımıştır. Sebeen (1937: 90-91) ve Çançıp (1937: 119-120) gibi şairlerin şiirlerinde, Tuva'nın çetin kış şartlarına ve yırtıcı hayvanlara karşı kitlelerin önceden yem hazırlayarak organize olması, doğrudan "ekonomiyi yükseltme" misyonu ile özdeşleştirilir. Bunun yanı sıra, Dartan-ool (1937: 108-109) ve Çöldüm'ün (1937: 112-113) şiirlerinde ormanlık bölgelere özgü ren geyiği yetiştiriciliğinin de bu kolektif vizyona dâhil edilmesi dikkat çekicidir. Antolojilerdeki bu eserler, yerel ve geleneksel göçebe unsurları dışlamak yerine onları Pürbü'nün kışlakları onarma ve kışlık ot depolama çağrılarında görüldüğü gibi, sosyalist planlamanın ve kolhoz ideolojisinin uyumlu birer parçası olarak yeniden kurgulamıştır.

Çındı Çogaaldar'da Çeviri Eserler

1937 yılının Sovyet kültür tarihindeki yeri, genellikle Büyük Terör'ün⁴¹ "Bol'soy terror" gölgesinde değerlendirilir; ancak 1937 aynı zamanda komünist rejimin kültür politikasındaki en önemli değişimin yaşandığı yıl olarak ön plana çıkmaktadır. Bu tarihte, SSCB çapında, Puşkin'in ölümünün 100. yıl dönümü münasebetiyle tüm sanat dallarını içeren etkinlikler düzenlenmiştir. E. A. Petrovskaya'nın (2019: 193-199), konuyla ilgili çalışmasında detaylandığı üzere Sovyet iktidarı Puşkin'i anma etkinliklerini devasa bir kültürel ve ideolojik inşa kampanyasına dönüştürmüştür. Kurulan Puşkin Komitesi'nin (1935) öncülüğünde organize edilen bu etkinlikler kapsamında fabrikalarda, işçi kulüplerinde, kütüphane ve üniversitelerde şairin eserlerinin okunduğu edebiyat geceleri, konferanslar ve konserler düzenlenmiştir. Yalnızca 1936 yılında eserlerinden 12 milyondan fazla kopya basılarak

³⁹ Tuva Türkçesinde *heree çok* "gereksiz" ifadesi, *hereejen* "kadın" sözcüğü ile ilişkilendirilen aşağılayıcı (pejoratif) bir halk etimolojisi ve kötülemece (disfemism) olarak değerlendirilebilir.

⁴⁰ ÇAE, tarım kooperatifi anlamına gelen "Çer Ajılı Evileli" ifadesinin kısaltmasıdır.

⁴¹ Uluslararası literatürde Büyük Terör olarak adlandırılan bu dönem, Sovyetler Birliği'nde 1937-1938 yılları arasında Stalin yönetimi tarafından parti, ordu ve sivil halk üzerinde uygulanan, milyonlarca insanın tutuklanması, çalışma kamplarına sürülmesi veya idam edilmesiyle sonuçlanan geniş çaplı siyasi baskı ve tasfiye kampanyasıdır. bk. Rogovin, 2024.

halkın her kesimine ulaştırılmıştır.

Lyudmila Mijit'in (2020: 166-177) verdiği bilgilere göre bu anma etkinlikleri, 1937 yılında Tuva Halk Cumhuriyeti'nde de karşılığını bulmuş; 11 Şubat 1937'de *Areve Şını* gazetesinde, Puşkin'in ölümünün 100. yılına adanmış bir edebiyat sayfası ve şiirlerinin çevirileri yayımlanmış, 13 Şubat 1937'de Kızıl'da Şagdır-Sürün Kulübü'nde düzenlenen halk toplantısında Aleksandr Pal'mbah'ın⁴² yaptığı sunumla Tuva halkı Puşkin'in adını ilk kez duymuştur. Yukarıda da değinildiği gibi *Çundı Çogaaldar*'ın 1937'de basılan ilk cildinde, söz konusu anma etkinlikleri kapsamında *Puşkinin ölge-le 100 çıl bolgan oyun tavarıştır orus dıldan oçuldurgan şülükter* "Puşkin'in ölümünün 100. yılı münasebetiyle Rusçadan çevrilen şiirler" başlığı altında şairin dört şiirinin çevirisine yer verilmiştir.

Bu çevirilerden ilki, Puşkin'in aslında herhangi bir başlık vermediği ve ilk dizesinde yer alan *Ya pamyatnik sebe vozduig nerukotvornıy..* "Ben kendime insan eliyle yapılmamış bir anıt diktim..." ifadesi nedeniyle edebiyat dünyasında *Pamyatnik* "Anıt" adıyla anılan eseridir. Pürbü (1937: 40), şiirin Tuva Türkçesi çevirisi de bu geleneği izleyerek şiire *Turaskaal* "Anıt" adını vermiştir⁴³. İkinci eser, aynı zamanda edebiyatçı kimliği de olan Parti Genel Sekreteri Salçak Toka (1937: 41-42) tarafından çevrilen *Çadayefke* "Çadayef'e" şiiridir. Eserin ithaf edildiği Pyotr Yakovleviç Çadayev (1794-1856), Puşkin'in gençlik yıllarından itibaren tanıdığı ve hayranı olduğu bir dostudur. Rus tarihini, ortodoksluğu, köleliği tartıştığı *Felsefe Mektupları* adındaki baş yapıtı ile tanınır. Puşkin bu şiirinde iktidar eleştirisi, vatanseverlik, dostluk ve geleceğe dair umudu işlemiştir (Behramoğlu, 2025: 151-153). Antolojide yer alan bir diğer Puşkin eseri, edebiyat dünyasında ilk mısrasıyla tanınan *Vo glubine sibirskih rud* "Sibirya madenlerinin derinliklerinde..." adlı şiirdir. Eser, Sarıg-Ool (1937: 43-44) tarafından Tuva Türkçesine *Sibirçe* "Sibirya'ya" başlığıyla tercüme edilmiştir. Çarlık rejimine başkaldırdıkları için Sibirya'daki maden ocaklarına sürgüne gönderilen *Dekabrist* "Aralıkçı" dostlarına ithaf edilen bu şiirin özünde ağır esaret şartlarına karşı onurlu bir direniş, devrimci bir sabır ve özgürlüğün er ya da geç zindanları yıkacağına olan sarsılmaz inanç yatmaktadır⁴⁴.

A. S. Puşkin.

TURASKAAL

Arat xəjnyn ertken izi pydyp citpes
Aleksandriy paganadan pedik paaştəq
Aana kizi xolu-pile kəlp kəqvaan,
Aldarlıq turaskaalı turguskan-men.

Амь-podum, eet podum əlzıymze-taa,
Aldar adəm kyzeldiq cogaalmda,
Ajnyñ adaa сырк cernin kырыга
Arttyr kalgan cogaalcyga ultunmas-men.

Uluq Ruska adəm suraam xadər yner,
Ulus-la polganga---slovjannar oqlunga,
Amgь cerlik tirttir, sьn curttuq tunguska,
Ak xovu curttuq kalmьkka adadər-men.

Ujarancyq cogaalmyga keergel ьrlaas,
Ujalancyq kadьq əjde xostal carlaas,
Ulus xəjge yje şaqda, kazan kezeede
Uluq atьq, caagaj atьq tidirtir-men.

Orus tıldan oçuldurgan
Pyray.

(Resim 4: Pürbü, *Turaaskaal*, Çev. Pürbü)

⁴² A. A. Pal'mbah, Sovyet döneminde Tuva Türkçesi üzerine çalışan ilk dilbilimcilerden biri olup özellikle 1930'lu yıllarda Tuva yazı dilinin oluşturulması sürecinde etkin rol oynamıştır.

⁴³ Şiirin tam metni için bk. Atasoy, 2013: 106.

⁴⁴ Şiirin tam metni için bk. Puskin, 1974: 35.; Puşkin, 2000: 83.

Eserdeki bir diğer metin, doğrudan Puşkin'e ait olmayan ancak onun "Sibirya'ya" şiirini tamamlayan *Puşkinge Dekabristarnıñ Haruzı* "Dekabristlerin Puşkin'e Cevabı" başlıklı çeviridir. Sürgündeki şair Aleksandr Odoyevski tarafından 1827'de Puşkin'e cevaben kaleme alınan ve Sovyet ideolojisinde devrimin habercisi kabul edilen bu direniş şiiri, anma etkinlikleri bağlamında Lopsaň (1937: 45-46) tarafından Tuva Türkçesine aktarılmıştır⁴⁵. Eserdeki son çeviri, Puşkin'in 1825 tarihli *Vakhişeskaya pesnya* "Bakhos Şarkısı" adlı eserinin Çımba (1937: 42-43) tarafından yapılan tercümesidir. Aydınlanma ve yaşama sevincini işleyen şiirin *Hayaalıg Hüñ Delgerezin!* "Yaşasın Doğan Güneş!" olan Tuvaca başlığı, eserin meşhur son dizesinden (*Da zdavstvuyet solntse, da skroyetsya t'ma!* "Yaşasın güneş, dağılsın karanlık") ilhamla oluşturulmuştur⁴⁶. Bu bölümde yer alan *Aldın Hüñ Boop Çırp Tur* "Altın Güneş Işıldıyor" şiiri ise Kızıl halkının yıl dönümü münasebetiyle Puşkin'e olan hayranlığını ifade eden ve şairi belirtilmeyen bir yapıttır (1937: 49-51).

Çındı Çogaaldar'da Puşkin çevirileri dışında, her biri marş niteliği taşıyan üç çeviri eser daha bulunmaktadır. Bu marşlardan ilki, iki antolojinin de girişinde yer alan *Enternasyonal'in* Tuvaca çevirisidir (1937: 3-4; 1939: 11-12). 1871 yılında Eugène Pottier tarafından kaleme alınan ve 1918-1944 yılları arasında Sovyetler Birliği'nin devlet marşı olarak benimsenen bu eserin Tuvaca çevirisinde, orijinalinden farklı olarak dörtlük nazım birimi tercih edilmiş ve nakaratlar ikilikler hâlinde verilmiştir. Burada asıl göze çarpan husus, uluslararası çapta tanınan bir eser olmasına rağmen marşın şairinin ve Tuva Türkçesine çevirenin adının her iki antolojide de belirtilmemesi ve metnin adeta anonim bir esermiş gibi yayımlanmasıdır. Benzer bir durum 1937 *Çındı Çogaaldar*'da yer alan *Amı-Tının Bergen-Ne Sen* "Canını Feda Ettin" için de geçerlidir. A. A. Amasov'un A. İ. Arhengels'kiy müstear ismiyle yazdığı *Vy zhertvoyu pali* "Kurban oldun"⁴⁷ şiiri, 1870'li yıllardan itibaren ölen devrimcilerin cenazelerinde söylenen bir marşa dönüşmüş ve sosyalist çevrelerde tıpkı *Enternasyonal* gibi uluslararası bir nitelik kazanmıştır. Öte yandan antolojide şiirin Rusçadan Lopsaň (1937: 26-27) tarafından çevrildiği belirtilmekle birlikte özgün metnin şairinden bahsedilmemiştir. Üçüncü marş, Lebedev-Kumaç'ın 1936 yılında yazdığı *Pesnya o rodine* "Vatan Şarkısı" adlı şiirinin çevirisidir. Sergey Pürbü (1937: 55-57) tarafından Rusçadan *Töreen Çurtum* "Ana Vatanım" adıyla çevrilen bu eser, Sovyet besteci İsaak Dunayevski tarafından bestelenmiş ve 1936 yılında Sovyetler Birliği'nde gösterime giren ve zamanla büyük bir popülerlik kazanan *Sirk* filminin müziği olarak kullanılmıştır⁴⁸. 1936 yılında Sovyetler Birliği'nde yayımlanan bu eserin yalnızca bir yıl sonra Tuva Türkçesine çevrilerle antolojiye dâhil edilmesi, sosyalist dünya görüşünün Moskova ile eş zamanlı ve bilinçli bir stratejiyle Tuva sahasına aktarıldığını göstermektedir.

Çındı Çogaaldar'da Sözlü Kültür

Modern Tuva edebiyatının teşekkülünde sözlü kültür geleneği belirleyici bir rol oynamıştır. Tuva şiir dilinin temelini oluşturan halk şarkıları (ırlar), koşmalar (kojamık), destanlar (maadırlıg tool), efsaneler (toolçurgu çugaa) ve mitolojik anlatılar, ilk kuşak Tuva yazarlarına hem estetik hem de içerik bakımından zengin bir kaynak sunmuştur. Özellikle müzik eşliğinde icra edilen halk şarkılarının yerleşik hece düzeni ve ritmik yapısı, yazılı şiirin biçimsel özelliklerinin gelişmesine katkı sağlamış; efsane, anlatı ve mitlerin konu ve anlatım özellikleri ise hem şiirde hem de nesirde yaygın biçimde kullanılmıştır. XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çok sayıda folklor ürününün derlenerek kayıt altına alınmış olması ve yazarların sözlü kültür ortamı içinde yetişmeleri, modern Tuva edebiyatının folklorik temeller üzerinde

⁴⁵ Şiire konu olan Puşkin ve Dekabristler hakkında bk. Ilıca, 2016: 204-223.

⁴⁶ Şiirin tam metni için bk. Puskin, 1974: 30; Puşkin, 2000: 51.

⁴⁷ Marşın tam metni için bk. Pankratovoy, 1955: 206.

⁴⁸ Lebedev-Kumaç ve marş olarak bestelenen eserleri için bk. Lebedev-Kumaç, 1980; Marşın Türkçe metni için bk. Kozan, Koç ve Aksoy Tural, 2021: 37-38.

şekillenmesini sağlamıştır (Otyzbay, 2019: 570).

Sovyetler Birliği döneminde ise bu güçlü folklorik miras yalnızca edebî üretimin kaynağı olarak değerlendirilmemiş, aynı zamanda yeni siyasal düzenin geniş halk kitlelerine benimsetilmesinde etkili bir araç olarak yeniden işlevlendirilmiştir. Dönemin folkloristlerinden beklenen temel görev, "kendi çağlarının ihtişamını tasvir etmeleri, eski hayat ile yeni hayat arasındaki büyük uçurumu dile getirmeleri ve Sovyetler Birliği'nde yaşamının büyük mutluluk olduğunu göstermeleri" olmuştur (Temur, 2011: 18). Bu ideolojik yaklaşımın Tuva edebiyatındaki somut yansımaları, 1937 ve 1939 yıllarında yayımlanan *Çundı Çogaaldar* antolojilerinde açıkça görülmektedir. Nitekim 1939 baskısının önsözünde, devrim öncesine ait anonim halk şarkıları ve atasözlerinin, feodal düzene karşı yoksul halkın hoşnutsuzluğunu, maruz kaldıkları sömürüyü ve daha adil bir gelecek beklentisini belgeleyen metinler olarak antolojiye dâhil edildiği belirtilmektedir. Böylece sözlü kültür ürünleri, devrim sonrasında kurulan yeni toplumsal düzenin üstünlüğünü vurgulayan anlatılarla karşıtlık oluşturacak şekilde kurgulanmış; folklor, estetik işlevinin yanı sıra ideolojik bir propaganda aracına dönüştürülmüştür. Dongak'ın (2020: 109–126) belirttiği üzere, Tuva edebiyatının doğuşu toplumun ideolojik ihtiyaçları ile halkın zengin sözlü yaratım geleneğinin kesişiminde gerçekleşmiş, *Çundı Çogaaldar* antolojileri ise bu dönüşüm sürecinin en önemli belgeleri arasında yer almıştır.

Bazır-Sat (1937: IX-XIII), 1937 antolojisinin girişinde eski çağların masal, bilmece, türkü ve diğer sözlü kültür ürünlerinin derlenmesinin AREVE üyelerinin hayati görevi olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda, bu çabanın ilk somut faaliyetlerinden biri 1939 *Çundı Çogaaldar*'da 63 adet atasözüne "üleger domaktar" yer verilmesidir. Atasözlerinin kim tarafından hangi kaynak kişilerden ve nereden derlendiği belirtilmemiş, atasözleri herhangi bir tasnif olmaksızın verilmiştir. Bu atasözleri konularına göre incelendiğinde, dönemin sosyal yapısını ve Tuva halkının dünya görüşünü yansıtan altı temel temanın ön plana çıktığı görülmektedir. Söz konusu atasözlerinin tematik dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur:

Tema Başlığı	Alt Konular ve Temel Vurgular	Atasözü Sayısı
İnsan Karakteri ve Kusurları	İnsanın içinin bilinmezliği, tembelliğin eleştirisi, ikiyüzlülük, cimrilik, kibir	18
Doğa, Tabiat ve Hayvan Gözlemleri	At, inek, köpek, porsuk, dağ ve ağaç gibi geleneksel yaşam metaforları üzerinden verilen öğütler	15
Sosyal İlişkiler, Dostluk ve Toplum Hayatı	Toplumsal dayanışmanın önemi, dost kazanmanın değeri, insana yoldaş gerekliliği	10
Tedbir, Tecrübe ve Öngörü	Bir işe girişmeden önce şartları olgunlaştırma, eylem öncesi planlama	8
Sözün Gücü, Doğru İletişim ve Yalan	Az ve öz konuşmanın kıymeti, çok konuşanın yanılması	7
Aile, Evlat ve Neslin Devamı	Babanın mirasının oğula geçmesi, soydan gelen özelliklerin kuşaklar arası aktarımı	5
Toplam		63

Tablo 1: 1939 *Çundı Çogaaldar* Antolojisindeki Atasözlerinin Tematik Dağılımı

**ŞAANDAGY ŞAQIDAN PEER ARATTARNYŃ
SONUURGAP CORAAN COGAALY—YLEGER—
TOMAKTAR**

Kizi öödeleer,
Kinci ystyr.
Murnun хьнаар хerek,
Soon isteer. хerek.
Ergee өөренирден,
Pergee өөрен.
Кылык потту совадыр,
Тақ аатты совадыр.
Сыланньň şokkarь taştında,
Kiziniň şokkarь işinde.
Харам кизе еş ырак,
Corzaң аатка cer ырак.
Yrenni cangьs тibes,
Olcanь picce тibes.
Тақ көрбејin, edeen азьнна,
Суқ көрбејin, idiin uzulba.

(Resim 5: Üleger Domaktar “Atasözleri”)

Hem 1937 hem de 1939’da antolojilerin son bölümü *tool* “destan” türüne ayrılmıştır. 1937 *Çındı Çogaaldar*’da Stephan Sarıg-ool’un destan formunda yazmış olduğu *Agar-Sandan Iyaş* “Büyük Kutsal Ağaç” adlı eseri yer almaktadır. Bu alegorik eser, 20. yüzyıl başı erken dönem Tuva yazılı edebiyatında yeni devlet ideolojisinin halka aktarımı noktasında başvurulmuş edebiyat anlayışının ilk örneklerinden biridir. Masalda yeni inşa edilen rejim, ezilen halkın emeğinden ve kanından doğan, koruyucu ve bereketli “Agar-Sandan” ağacı metaforuyla yüceltilirken eski düzenin sömürücü unsurları (feodal beyler ve Lamaist din adamları), emek harcamadan asalakça yaşayan “yırtıcı hayvanlar” (araatan) olarak ötekileştirilmiştir. Yazar, Sovyet tipi sınıf çatışmasını ve kolektivizasyon şuurunu henüz feodal gelenekle yaşayan göçebe halka (aratlara) benimsetmek amacıyla, geleneksel sözlü kültürün formüllerini ve animistik/mitolojik doğa tasvirlerini bilinçli bir araç olarak kullanmıştır. 1939 antolojisinin son bölümünde ise *Daş-Hüreñ Attıg Tanaa-Herel* destanının bir uyarlaması bulunmaktadır. Kaynak kişisi Tamdıñ olarak kaydedilen destan, Sagan-ool tarafından düzyazı biçiminde uyarlanmıştır. Destanda olağanüstü özelliklerle doğup hızla büyüyen yiğit bir kahramanın en yakın yoldaşı olan sadık ve doğaüstü yeteneklere sahip atı *Daş-Hüreñ* ile birlikte yurdunu zalim düşmanlara karşı savunması anlatılmaktadır⁴⁹.

⁴⁹ Destanın tam metni için bk. Arıkoğlu ve Borbaanay, 2007: 208-285; Destanda kültürel unsurlarla ilgili bir inceleme için bk. Sarıkaya Aksoy, 2023: 448-459.

ТАШ ХҮРЕН ААТТЫҢ ТАНАА-ХЕРЕЛ

Şyjaan, erttenginiñ erttezinde, purungu-
nuñ murnunda, Syt-xel şalbaa turar şaqda,
Symayr-uula tej turar şaqda, Aldyn-pulak, Mön-
gyn-pulak turlaqıyq, aldyn-kuduk, möngyn-
kuduk sugattıq, aldy xarlıq Angır-ceccen tuñ-
malıq, kulaa teerde şaştykkan, kuduruu cerde
tözelgen, töryvesten töreen Taş-xıren aattıq,
eginniñ cybe ennezip polbaan, erinniñ cybe
cugaalazıp pytreen, caaktıqqa cargyzyñ alyş-
pas, caryñnyqnyñ aldynga tyşpes, eezinge er-
gelıq, conunga corgaar, özer nazıñ cok, ölyr
ıñ cok Tanaa-xerel tep erniñ ekkizi er cor-
up tur.

Taş-xıren aattıq Tanaa-xerel teerzi ajak-
teq ala karaktıq, aldan ama ak togu arzybl-
dyq, artıñ caryñdan aj caryñnanıp turar, mur-
nuu caryñdan xyn caryñnanıp turar, xomdu-
teq syñnyq, xomus-teq yñnyq, koncuq caraş
er turup tur. Puzulbas polzun teeş, pulan sөө-
gy-pile xыраалаан, carylbas polzun teeş, caan
sөөgy-pile cавылаp kыlgan art polgan angaj-

105

(Resim 6: Daş Hüren Attıg Tanaa-Herel destanı)

Çıındı Çogaaldar ve Tuva Edebî Kanonu

Bir yazarın ve eserinin ulusal edebiyat kanonunda kalıcı bir yer edinebilmesi, salt estetik bir değer taşımasından ziyade süreli yayınlarda görünürlük kazanma, antolojilere dâhil edilme, farklı sanat dallarına uyarlanma ve akademik incelemelere konu olma gibi çok katmanlı kültürel meşrulaştırma süreçlerinden geçmesine bağlıdır. Bu meşrulaştırmanın nihai ve en kritik evresi ise eserin devletin eğitim müfredatına girmesidir. Nitekim John Guillory (1993: 30), kanonun “hayali bir bütünlük” olduğunu belirterek bir metnin *kanonlaşması* için okurun bireysel beğenisinin yetmeyeceğini, nelerin okunacağını sınırlandıran somut bir araç olan *müfredata* (syllabus) dâhil edilmesinin zorunlu olduğunu vurgular. Eğitim kurumlarının bu tasdikiyle meşruiyet kazanan kanon, kabul edilebilir metinleri edebî olmayanlardan ayırarak belirli eserlerin otoritesini pekiştirme, geçmiş ile bugün arasında kronolojik bir süreklilik kurma ve bireyleri ortak anlatılar etrafında kenetleyerek milli kimliğin inşasını sağlama gibi temel işlevleri yerine getirir (Jusdanis, 1998: 79, 94).

1937 ve 1939 yıllarına ait *Çıındı Çogaaldar* antolojileri, Tuva edebî kanonunun oluşmasındaki ilk somut adımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışmamızın bu aşamasında, söz konusu antolojilerde görev alan editör ve yazar kadrosunun günümüz Tuva müfredatındaki yeri incelenerek *Çıındı Çogaaldar* vasıtasıyla elde edilen “edebî görünürlüğün” resmî eğitim materyallerine aktararak kurumsallaşp kurumsallaşmadığını ve kalıcı bir kanon hâlini alıp almadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

1937 yılındaki antolojide redaktör/editör, derlemeci, çevirmen, şair ve yazar olarak toplam 41 edebiyatçının, 1939 yılındaki seçkide ise 28 kişinin görev aldığı görülmektedir. Bu çalışmada 'edebî görünürlük' (literary visibility) kavramı salt bir isim zikredilmesinden ziyade yazarların antolojilere dâhil edilen eser (şiir/nesir) sayısı, üstlendikleri çok yönlü roller (redaktörlük, çevirmenlik vb.) ve metinlerinin kapladığı hacim gibi nicel ve nitel veriler üzerinden hesaplanmıştır. Elde edilen bu veriler

ışığında, her iki antolojide görünürlüğü en fazla olan isimler Tablo 2’de gösterilmiştir

Yazar / Şair / Çevirmen	1937	1939
Sergey Pürbü	8	3
Stephan Sarıg-Ool	6	2
Tambı-Sürün	4	5
Hövenmey	6	0
Lopsaŋ	3	0
Nazın-Ool	3	0
Manzırıkçı	2	0
Kalgakpan	2	0
Ançımaa	2	0
Çımba	1	1
Sambu-Lündüp	0	2
O. Sagan-Ool	0	2
Kara-Kıs	0	2

(Tablo 2: Antolojilerde En Çok Görünürlüğü Olan Edebiyatçılar)

Tablo 2’deki veriler edebî görünürlük bağlamında değerlendirildiğinde, antolojilerin yazar kadrosunda yer alan bazı isimlerin belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Bilhassa Sergey Pürbü, Tambı-Sürün ve Stephan Sarıg-Ool’un her iki seçkide eser verdiği, Hövenmey’in ise yalnızca ilk antolojide yer bulmasına rağmen 6 eseriyle görünürlüğü en yüksek isimler arasında yer aldığı gözlemlenmektedir.

Antolojilerde farklı düzeylerde katkısı olan isimlerin Tuva edebî kanonundaki yerleri tespit edilirken, kanonlaşmanın farklı evrelerini ve dinamiklerini temsil eden iki ayrı kaynak grubu kullanılmıştır. İlk olarak, günümüzde Tuva Cumhuriyeti’nde ana dili eğitiminde kullanılan *Literaturalıg Nomçulga* (2., 3. ve 4. sınıflar), *Töreen Çogaal* (5., 6. ve 7. sınıflar) ve *Tıva Çogaal* (8., 9., 10. ve 11. sınıflar) adlı ders kitapları taranmıştır. Ders kitapları, Guillory’nin de (1993) işaret ettiği üzere devletin ideolojik, pedagojik ve kültürel süzgecinden geçerek 'resmî/kurumsal kanona' (müfredat) dâhil olmanın nihai göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Buna karşın, S. Kombu’nun *Tuvinskaya Literatura, Slovar* adlı edebiyat sözlüğü ve N. Kuular’ın hazırladığı *Tıva Şülük Çogaalının Antologiyazı* başlıklı eseri, farklı bir kanonlaşma göstergesi olarak derlememize dâhil edilmiştir. Edebiyat sözlükleri ve bağımsız antolojiler, yazarların müfredata girecek kadar ideolojik veya pedagojik bir onay almasalar dahi, edebiyat profesyonelleri ve akademi nezdinde tarihsel ve estetik bir değer taşıdıklarını belgeleyen 'akademik/estetik kanonun' taşıyıcılarıdır. Bu iki farklı veri setinin karşılaştırılması, edebi hayatın başlangıcında görünür olan yazarların hangilerinin sadece edebiyat tarihinde (sözlükte) kaldığını, hangilerinin ise kurumsallaşarak (ders kitaplarına girerek) kalıcı milli kanonu oluşturduğunu saptamamıza olanak tanımıştır.

Elde ettiğimiz veriler ışığında, ilk antolojilerde eserleri yayımlanan isimlerin büyük bir kısmının zamanla edebi hayattan çekildiği, buna karşın devrin ideolojik ve sanatsal ruhunu başarılı şekilde sentezleyen çekirdek bir kadronun ise varlığını güçlenerek sürdürdüğü tespit edilmiştir:

Şair/Yazar LN2 LN3 LN4 TÇO5 TÇO6 TÇO7 TÇ8 TÇ9 TÇ10 TÇ11 TLS TŞA

S. Sarıg-ool	x		x	x	x	x	x	x	x		x	x
V. Kök-ool					x		x	x	x		x	
S. Pürbü	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
S. Toka		x	x		x	x		x	x		x	
B. Hövenmey	x	x	x			x					x	
S. Tamba				x				x	x	x	x	x
M. İdam-Sürün								x	x	x	x	
V. Erençin				x				x			x	x
S. Samba-Lündüp		x	x								x	
Kara-Kıs Munzuk											x	x
O. Sagan-ool	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	

(Tablo 3: Ders Kitaplarında Antolojilerdeki Edebiyatçıların Görünümü)

Yukarıdaki tabloda Tuva edebî kanonundaki yerleri açık bir şekilde görülen B. Hövenmey (1976), V. Kök-ool (1976), S. Pürbü (1973), O. Sagan-ool (1975), S. Sarıg-ool (1973–1974, 1988–1992) ve S. Toka (1976–1977) gibi edebiyatçıların eserlerinin belirtilen tarihlerde *Çogaaldar Çındızı* “Toplu Eserler / Külliyyat” başlığı altında yayımlanması da bu isimlerin edebî kanonda “klasik” mertebesine eriştiğinin en önemli göstergelerinden biridir.

Sonuç

Modern Tuva edebiyatının erken evresini temsil eden 1937 ve 1939 tarihli Çındı Çogaaldar seçkileri, salt birer metin derlemesi olmanın ötesinde, yeni tesis edilen yazı dilinin standartlaşmasında kurucu bir misyon üstlenmiştir. 1930 yılında Latin alfabesine geçişle birlikte ivme kazanan bu süreçte antolojiler, hem oluşturulan ortak imla kurallarının yaygınlaşmasını hem de edebî dilin geniş halk kitlelerine ulaşmasını sağlamıştır. Nitekim dönemin demografik yapısı göz önüne alındığında, eserlerin yüksek tirajlarla basılması, yazılı kültürün tabana yayılmasına yönelik bilinçli bir dil politikasının sonucudur.

Estetik birer edebî ürün olmalarının ötesinde bu antolojiler, dönemin ruhunu yansıtan ve Sovyet sosyalist kültür politikalarının taşıyıcılığını üstlenen birer ideolojik seçme ve dışlama mekanizmasıdır. Antolojilere alınan metinler, eğitim seferberliği, komünist ideolojinin inşası, kolhozların yaygınlaştırılması, kadın hakları ve sözlü kültür ürünlerinin yeni rejimin hedefleri doğrultusunda yeniden üretilmesi gibi temalar üzerinden devrin sosyopolitik hedeflerini açıkça ortaya koymaktadır. Özellikle edebiyat sahnesinde kadın şairlere yer verilmesi ve ataerkil yapının eleştirilmesi, rejimin dönüştürücü politikalarının doğrudan bir yansımasıdır.

1937 ve 1939 seçkilerinde eserleri yayımlanan pek çok yazar arasından bilhassa Stepan Sarıg-ool, Sergey Pürbü, Viktor Kök-ool, Monguş İdam-Sürün, Salçak Samba-Lündüp, Baykara Hövenmey, Vasiliy Erençin ve Salçak Tamba gibi isimler, dönemin ruhunu sanatsal formlarla başarılı şekilde sentezleyerek Tuva edebiyatının “kurucu nesli” vasfını kazanmıştır. Antolojilerin yayımlanmasının üzerinden yaklaşık doksan yıl geçmiş olmasına karşın, adı geçen edebiyatçıların külliyyatlarının basılması, Tuva’da günümüz ana dili öğretiminde kullanılan kitaplarda, edebiyat ansiklopedilerinde ve güncel antolojilerde hâlâ varlıklarını ve tanınırlıklarını sürdürmeleri, bu sanatçıların edebi miraslarının kurumsal düzeyde korunmaya ve gelecek kuşaklara aktarılmaya değer görüldüğünü kanıtlamaktadır.

Taranan Eserler ve Kısaltmalar

- LN2** Kara-ool, L. S. (2020a). *Literaturlug nomçulga: 2 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- LN3** Kara-ool, L. S. (2020b). *Literaturlug nomçulga: 3 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- LN4** Kara-ool, L. S. (2020c). *Literaturlug nomçulga: 4 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇO5** Küjüget, M. A., Oorjak, L. H., Çamzırın, E. T. ve Şaalı, A. S. (2022). *Töreen çogaal: 5 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇO6** Oorjak, L. H., Küjüget, M. A., Çamzırın, E. T., Kuular, N. Ş. ve Şaalı, A. S. (2022). *Töreen çogaal: 6 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇO7** Çamzırın, E. T., Kuular, N. Ş. ve Herel, A. H. (2022). *Töreen çogaal: 7 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇ8** Küjüget, M. A. ve Oorjak, L. H. (2022a). *Tıva çogaal: 8 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇ9** Küjüget, M. A. ve Oorjak, L. H. (2022b). *Tıva çogaal: 9 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇ10** Çamzırın, E. T. ve Herel, A. H. (2022). *Tıva çogaal: 10 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TÇ11** Çamzırın, E. T., Herel, A. H. ve Oorjak, M. N. (2022). *Tıva çogaal: 11 klass*. Natsional Şkola Högjüder Institut.
- TLS** Kombu, S. S. (2012). *Tuvinskaya literatura: Slovar* (D. A. Monguş ve M. L. Trifonova, Ed.). Nauka.
- TŞA** Kuular, N. Ş. (2014). *Tıva şülik çogaalının antologiyazı*. Pravnik; Tıvanı Yu. Ş. Künzegeş Attıg Nom Ündürer Çeri.

Kaynakça / References

- Abrams, M. H. ve Harpham, G. G. (2014). *A glossary of literary terms* (11. bs.). Cengage Learning.
- Arıkoğlu, E. (1998). Tuva Türkleri edebiyatı. *Türk dünyası el kitabı* içinde (Cilt 4, ss. 491–500). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Arıkoğlu, E. ve Borbaanay, B. (2007). *Tuva destanları*. Türk Dil Kurumu.
- Arıkoğlu, E. ve Tosun, İ. (2024). *Tuvaca-Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Arsbaşeva, Lopsan, Manlay, Pirinley ve Namzıray. (1932). *Tıba-orustun toyul pizii*. TAR'nın Ertem Komitedi.
- Atasoy, A. E. (2013). *XIX. yüzyıl başından günümüze Rus şiiri antolojisi*. Bengü Yayınları.
- Baldick, C. (2001). *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford University Press.
- Bayır-ool, A. V. (2019). Yazykovye osobennosti tuvinskikh tekstov na latinskoy grafike (1930–1941) [Latin harfli Tuvaca metinlerin dil özellikleri (1930-1941)]. *Sibirskiy filologicheskiy jurnal*, (66), 193-202. <https://doi.org/10.17223/18137083/66/16>
- Behramoğlu, A. (2025). *Rus edebiyatı tarihi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Bozkurt, A. (2024). *Öykülerde İstanbul: Cumhuriyet'in 100 öyküsü* (Cilt 1-2). İBB Yayınları.
- Bulut, B. (2023). İşlev ve mahiyeti açısından Türk şiiri antolojileri (1928-1940). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 472-495. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1252779>
- Crystal, D. (1964). A liturgical language in a linguistic perspective. *New Blackfriars*, 46(534), 148–156. <https://doi.org/10.1111/j.1741-2005.1964.tb07472.x>
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell.
- Cuddon, J. A. (2013). *A dictionary of literary terms and literary theory* (5th ed.). Wiley-Blackwell.
- Çadamba, V. F. (Ed.). (1995). 70 cıl "Şın" - Gazete "Şın" - 70 let. Novosti Tuvi.
- Çadamba, L. M. (2013). *Pürbü Sergey Bakizoviç: 100 let so dnya rozhdeniya: Bibliograficheskiy ukazatel'*. Natsional'naya biblioteka im. A. S. Pushkina Respubliki Tıva.
- Çağın, S. (2018). *Tanzimat dönemi Türk edebiyatında hikâye*. Dergâh Yayınları.
- Çamzı, H. (2016, 28 Temmuz). İstoriçeskie liçnosti iz Kızıl-Arığa. *Tuvinskaya pravda*.
- Diiga, K. N. (1966). *Niitilel-politiktig terminnerniñ Orus-Tıva slovarı*. Tıvanın Nom Ündürer Çeri.
- Dongak, U. A. (2020). Tuvinskaya literatura perioda Tuvinskoy Narodnoy Respubliki: Rozhdeniye poetiki khudozhestvennoy modal'nosti. *Novye issledovaniya Tuvi*, (3), 151–165.
- Edirneli Nazmî. (2017). *Mecma'u'n-Nezâ'ir* (M. F. Köksal, Haz.). T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Elçin, Ş. (Ed.). (2001–2007). *Türk dünyası edebiyat metinleri antolojisi* (Cilt 1-8). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Fuat, M. (1999). *Çağdaş Türk şiiri antolojisi*. Adam Yayınları.
- Gosudarstvennyy doklad "100-letie edineniya Tuvi i Rossii". (2014, 10 Eylül). *BezFormata*.
- Guillory, J. (1993). *Cultural capital: The problem of literary canon formation*. The University of Chicago Press.
- Höveymey, B. (1976). *Çogaaldar çundızı* [Toplu eserler]. Tıvanın nom ündürer çeri.
- Ilıca, S. (2016). Puşkin ve Dekabristler. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 4(2), 204-223.
- Jusdanis, G. (1998). *Gecikmiş modernlik ve estetik kültür: Milli edebiyatın icat edilişi* (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları.
- Kara, A. (2026). *Tıva Türkleri ve Tıva basın tarihi (Şın gazetesi örneği 1930-1940)*. Büyük Doğu Kütüphanesi.

- Koçoğlu, V. (2008). Tuva Türklerinin kullandıkları alfabeler ve bazı imla özellikleri. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 3(7), 442–456.
- Koçoğlu Gündoğdu, V. (2021). Tuva edebiyatının önemli şahsiyeti Oleg Karlamoviç Sagan-Ool ve Ujurajınskın “Karşılaşma” adlı hikâyesi üzerine. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (52), 311–334.
- Kozan, O., Koç, B. ve Aksoy Tural, S. (2021). *Sovyet Dönemi'nin sesleri: Anıştırma metinlerle 20. yüzyıl Rus gündelik yaşamına bir bakış*. Gece Kitaplığı.
- Kök-ool, V. (1976). *Çogaaldar çundızı: Şii çogaaldarı* [Toplu eserler: Tiyatro eserleri]. Tıvanın nom ündürer çeri.
- Lebedev-Kumaç, V. İ. (1980). *Pesni na stihi Vasiliya İvanoviça Lebedeva-Kumaça: Melodii i teksty* [Vasili İvanoviç Lebedev-Kumaç'ın şiirlerinden bestelenen şarkılar: Melodiler ve metinler]. Muzyka.
- Mijit, L. S. (2018). The development of Tuvan literature during the Soviet period (1960–80s). *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 11(4), 570–578.
- Mijit, L. S. (2020). Tuvinskaya natsional'naya poeziya 30–40-kh godov XX veka. *Novye issledovaniya Tuvi*, (3), 166–177.
- Mijit, L. S. (2023). Sovremennoe sostoyanie tuvinskoy literaturı. *Aziatskie issledovaniya: Istoriya i sovremennost*, 1(5), 96–104.
- Mijit, L. S. ve Koçoğlu Gündoğdu, V. (2023). *Tuva şiiri: Geçmişten bugüne Tuva şiirinin gelişimi, şahsiyetler ve şiirler*. Bengü Yayınları.
- Monguş, D.-H. A. (2024). Selskohozyaystvennaya i demografiçeskaya perepis naseleniya Tuvinskoy Narodnoy Respubliki 1931 g.: opit proektirovaniya bazı dannıh. VI *Tsentralnoaziatskie istoriçeskie çteniya: Sbornik materialov Vserossiyskoy nauçno-praktiçeskoy konferentsii* içinde (ss. 236–240). Tuvinskiy gosudarstvenniy universitet. <https://doi.org/10.24412/cl-37216-2024-6-240-243>
- Monguş, S. (2025, 28 Ağustos). "Şın" – 100 çıldırn körünçüünde. *Obşçestvenno-politiçeskaya gazeta "Şın"*.
- Monguş, D. A. (2003). *Tıva dıldırn tayılburılıg slovarı* (Cilt 1). Nauka.
- Otyzbay, Z. (2019). Çağdaş Tuva edebiyatının gelişimi. *Folklor/Edebiyat*, 25(99), 567–576.
- Oçurbaanak. (Ed.). (1937). *Çundı çogaaldar*. Çogaal Komitedi.
- Oydup. (Ed.). (1939). *Çundı çogaaldar*. Çogaal Komitedi.
- Özgül, M. K. (2000). *Arayışlar devri Türk şiiri antolojisi*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Pankratovoy, A. M. (1955). *Molodeji o pervoy russkoy revolyutsii, hudijestvenno-publitsistiçeskiy sbornik o revolyutsii 1905-1907 godov*. Molodaya gvardiya.
- Partridge, E. (2006). *A short etymological dictionary of modern English*. Routledge.
- Paton, W. R. (Çev.). (1916–1918). *The Greek Anthology* (Cilt 1–5). William Heinemann; G. P. Putnam's Sons.
- Petrovskaya, E. A. (2019). Memorialniye torjestva v pamyat A. S. Puşkina v sisteme izmeneniye otnoşeniya sovetskoy vlasti k russkoy duhovnoy traditsii [Sovyet iktidarının Rus manevi geleneğine yönelik tutumundaki değişimler bağlamında A. S. Puşkin'i anma törenleri]. *Vestnik Orenburgskoy duhovnoy seminarii*, (13), 193–199.
- Plamper, J. (2012). *The Stalin cult: A study in the alchemy of power*. Yale University Press.
- Potanov, L. P. (Ed.). (1966). *İstoriya Tuvi* (Cilt 1–2). Tuvinskoe Knijnoe İzdatel'stvo.
- Pushkin, A. (1974). *Selected works* (Cilt 1). Progress Publishers.

- Puşkin, A. S. (2000). *Seçme şiirler* (H. Madencioğlu, Çev.). Yön Yayıncılık.
- Pürbü, S. (1973). *Çogaaldar çundızı* [Toplu eserler]. Tıvanıñ nom ündürer çeri.
- Revyakin, A. A. (2001). Sotsialisticheskiy realizm [Sosyalist Gerçekçilik]. A. N. Nikolyukin (Ed.), *Literaturnaya entsiklopediya terminov i ponyatiy* içinde (ss. 1012-1013). NPK Intelvak.
- Rogovin, V. Z. (2024). *1937: Stalin'in terör yılı* (S. Eralp, Çev.). Mehring Yayıncılık.
- Sagan-ool, O. (1975). *Çogaaldar çundızı* (1.-2. ciltler) [Toplu eserler]. Tıvanıñ nom ündürer çeri.
- Sarıg-ool, S. (1973–1974). *Çogaaldar çundızı* (1.-2. ciltler) [Toplu eserler]. Tıvanıñ nom ündürer çeri.
- Sarıg-ool, S. (1988–1992). *Çogaaldar çundızı* (1.-3. ciltler) [Toplu eserler]. Tıvanıñ nom ündürer çeri.
- Sarıkaya Aksoy, T. (2023). Tuva Türklerinin Tanaa-Herel destanında kültürel unsurlar. F. Ağca (Ed.), *1. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 448–459). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Sat, Ş. Ç. (1964). *Tıva dıldı şinçilep kelgeniniñ töögüzün oçerigi*. Tıvanıñ Nom Ündürer Çeri.
- Söylemez, O. ve Aşlar, H. (2017). *Çağdaş Kırgız hikâyeleri antolojisi*. Salkımsöğüt Yayınları.
- Tamsöz, B. (1998). *Osmanlı'dan günümüze kadın şairler antolojisi*. Ayyıldız Yayıncılık.
- Temur, N. (2011). *Folklor ve ideoloji, Sovyetler Birliği döneminde Kırgızistan'da folklor politikaları ve çalışmaları 1917-1958*. Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- T.C. Kültür Bakanlığı. (1993-2002). *Türkiye dışındaki Türk edebiyatları antolojisi* (Cilt 1-32). Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Toburokov, N. N. (2016). A new take on the history of Tuvan literature. *The New Research of Tuva*, (1). <https://nit.tuva.asia/nit/article/view/79>
- Toka, S. (1976–1977). *Çogaaldar çundızı* (1.-2. ciltler) [Toplu eserler]. Tıvanıñ nom ündürer çeri.
- Tosun, İ. (2023). Tuva Cumhuriyeti'nde Repressiya. İ. Dilek (Ed.), *Türk dünyasında repressiya* içinde (ss. 621-669). Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Tosun, İ. (2025). Sergey Pürbü'nün Çeçek manzumesi üzerine notlar. *Comparative Turkish Dialects and Literatures*, (8), 15–23.
- Tumarkin, N. (1997). *Lenin lives! The Lenin cult in Soviet Russia* (Enlarged ed.). Harvard University Press.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türkçe sözlük* (12. bs.).
- Uzun, M. İ. (2003). Mecmua. *TDV İslâm ansiklopedisi* (Cilt 28, ss. 265-268). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Uzun, M. İ. (2006). Müntehabat. *TDV İslâm ansiklopedisi* (Cilt 32, ss. 28-29). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Yazıcı, T. (2006). Müntehabat. *TDV İslâm ansiklopedisi* (Cilt 32, ss. 29-30). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Yerköy, S. (2025). Leniniana and Yugonostalgia: A visual study on post-socialist identity and cultural memory. *Current Perspectives in Social Sciences*, 29(3), 430-451. <https://doi.org/10.53487/atasobed.1668729>

16. Dressing the American Jewish woman: Clothing, Gender, and the Limits of Assimilation in Abraham Cahan's *Yekl* and *The Rise of David Levinsky*¹

Bora Çağlar ŞİMŞEK²

APA: Şimşek, B. Ç. (2026). Dressing the American Jewish woman: Clothing, Gender, and the Limits of Assimilation in Abraham Cahan's *Yekl* and *The Rise of David Levinsky*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 299-311. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083694>

Abstract

This essay reads Abraham Cahan's *Yekl: A Tale of the New York Ghetto* (1896) and *The Rise of David Levinsky* (1917) as novels in which the figure of the American Jewish woman is produced, contested, and made legible through dress. Criticism has long read Cahan through the lens of immigrant alienation and the gendered performance of Americanness; this essay argues that clothing is the medium through which that performance is most intimately staged on the female body. Building on Barbara A. Schreier's history of Jewish immigrant women's clothing, Anna Scacchi's account of the shawl's shifting cultural coding, Clay Motley's reading of gendered assimilation in *Yekl*, Donna Gabaccia's history of immigrant women, and theories of fashion and modernity from Elizabeth Wilson and the contributors to *The Cambridge Global History of Fashion*, the essay traces a single cultural logic across both novels: the discarding of Old World coverings—the *sheitel*, the kerchief, the shawl—and the assumption of structured, market-driven American dress. In *Yekl*, Gitl's wig becomes the battleground of her Americanization, yet she emerges with a dignity her assimilation-hungry husband never attains. In *Levinsky*, the women who embody modern femininity—Matilda, Dora, Anna Tevkin—are evaluated against the sacrificial, head-covered mother of the shtetl, while Levinsky grows rich manufacturing the very cloaks that clothe them. Read together, the two novels reveal that for the Jewish woman, becoming American was first, and most consequentially, a matter of what she wore—and that the garment promised a belonging it could never fully deliver.

Keywords: Abraham Cahan, dress, sheitel, shawl, Jewish American women, assimilation, gender, consumer culture, fashion and modernity

- 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. This article has been produced within the scope of the master's degree thesis titled "[From Yiddishkeit to American Modernity: Alienation and Identity in The Rise of David Levinsky]".
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 /Ithenticatge, Rate: 2 %
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 01.07.2026-**Acceptance Date:** 24.08.2026-**Publication Date:** 25.08.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083694>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind
- ² Yüksek Lisans Öğrencisi, Padova Üniversitesi, Dilbilim ve Edebiyat Çalışmaları Bölümü / MA Student, University of Padua, Department of Linguistic and Literary Studies (Padova, Italy), **e-mail:** boracaglarsimsek@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-5109-863X> **ROR ID:** <https://ror.org/00240q980>

Amerikan Yahudi Kadını Giydirmek: Abraham Cahan'ın *Yekl* ve *David Levinsky'nin Yükselişi* Romanlarında Giyim, Toplumsal Cinsiyet ve Asimilasyonun Sınırları ³

Öz

Bu makale, Abraham Cahan'ın *Yekl: Bir New York Gettosu Hikâyesi* (1896) ve *David Levinsky'nin Yükselişi* (1917) adlı romanlarını, Amerikan Yahudi kadını figürünün giyim aracılığıyla üretildiği, tartışmaya açıldığı ve okunabilir kılındığı eserler olarak ele almaktadır. Eleştiri geleneği Cahan'ı uzun süredir göçmen yabancılaşması ve Amerikanlığın toplumsal cinsiyete dayalı performansı çerçevesinde okumuştur; bu makale ise giyimin, söz konusu performansın kadın bedeni üzerinde en mahrem biçimde sahnelendiği aracı olduğunu savunmaktadır. Barbara A. Schreier'in Yahudi göçmen kadın giyimi tarihine, Anna Scacchi'nin şalın değişen kültürel kodlanışına ilişkin çözümlemesine, Clay Motley'nin *Yekl*'deki toplumsal cinsiyetlenmiş asimilasyon okumasına, Donna Gabaccia'nın göçmen kadın tarihine ve Elizabeth Wilson ile *Cambridge Küresel Moda Tarihi* yazarlarının moda ve modernlik kuramlarına dayanan makale, her iki romanda da tek bir kültürel mantığı izler: Eski Dünya örtülerinin —*sheitel*, başörtüsü, şal— bir kenara bırakılması ve yapılandırılmış, piyasa odaklı Amerikan giyiminin benimsenmesi. *Yekl*'de Gitl'in peruğu Amerikanlaşmasının savaş alanına dönüşür; yine de o, asimilasyona aç kocasının asla erişemediği bir onurla ortaya çıkar. *Levinsky*'de modern kadınlığı temsil eden kadınlar —Matilda, Dora, Anna Tevkin— gettonun özverili, başı örtülü annesine karşı değerlendirilirken, Levinsky onları giydiren pelerinleri üretmek zenginleşir. Birlikte okunduğunda, iki roman Yahudi kadın için Amerikalı olmanın her şeyden önce ne giydiği meselesi olduğunu ve giysinin asla tam olarak sunamayacağı bir aidiyet vaat ettiğini ortaya koyar.

Anahtar kelimeler: Abraham Cahan, giyim, sheitel, şal, Yahudi Amerikalı kadınlar, asimilasyon, toplumsal cinsiyet, tüketim kültürü, moda ve modernlik

³ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale "[Yahudi kültüründen Amerikan modernliğine: David Levinsky'nin Yükselişinde Yabancılaşma ve Kimlik]" 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 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: % 2
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.07.2026-**Kabul Tarihi:** 24.08.2026-**Yayın Tarihi:** 25.08.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083694>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Introduction

In the nineteenth century, clothing was never merely decorative. It functioned as a social language through which gender, class, and national belonging were negotiated and made visible. Elizabeth Wilson captures the stakes of this language precisely when she observes that “dress is the frontier between the self and the not-self” (Wilson, 2003, p. 15)—the membrane at which private identity meets public scrutiny. For the women among the Eastern European Jews who arrived in the United States in their millions between 1880 and the First World War, that frontier was anything but abstract. What a woman wore could signify refinement or backwardness, piety or vanity, foreignness or belonging; it could determine, at a glance, whether she was read as a “greenhorn” or as an American. To cross from one category to the other was, in the first instance, to change one’s clothes.

Historians of immigrant dress have shown how literally true this was. In her history of clothing and the Jewish immigrant experience, Barbara A. Schreier demonstrates that dress was the earliest and most immediate arena of Americanization: newcomers could appear American long before they could speak the language or navigate the culture, so that appearance preceded fluency as the first sign of belonging (Schreier, 1994, pp. 4–6). The discarding of the Old World wardrobe—the kerchief, the wig, the heavy shawl—registered what Schreier calls a changing consciousness, and dress became, in her account, a major emblem of assimilation (Schreier, 1994, pp. 9–11; see also Gordon, 1995, p. 118). Donna Gabaccia, surveying the broader history of immigrant women, adds an important qualification: women were frequently cast as the custodians of cultural continuity, their appearance scrutinized by reformers and by their own communities alike, so that a change of dress could read at once as aspiration and as betrayal (Gabaccia, 1994, pp. xi–xii). For the immigrant woman, the garment was never a neutral choice. It was a statement, and others were always reading it.

Abraham Cahan understood this with unusual clarity. The Lithuanian-born editor of the Yiddish *Forward* and the foremost literary chronicler of immigrant Jewish life, Cahan made dress a recurring instrument of characterization across his fiction. This essay argues that in his two major works—*Yekl: A Tale of the New York Ghetto* (1896) and *The Rise of David Levinsky* (1917)—the figure of the American Jewish woman is produced and contested through clothing. The garment is not background detail but the very site where the drama of becoming American is enacted on the female body. In *Yekl*, the immigrant wife Gitl is shamed for the wig that marks her as a greenhorn, yet she ultimately emerges with a self-possession her assimilation-hungry husband never achieves. In *Levinsky*, the women who embody aspirational American femininity—Matilda, Dora, Anna Tevkin—are measured against the sacrificial, head-covered mother of the shtetl, even as the protagonist grows rich manufacturing the cloaks and suits that clothe the modern American woman. Reading the two novels together reveals a single cultural logic, and a single melancholy conclusion: for the Jewish woman, Americanization was first and most intimately a question of what she wore—and the garment, however eagerly assumed, promised a belonging it could never wholly confer.

The reading offered here builds on, and departs from, two established strands of Cahan criticism. The first, exemplified by the biographical-critical studies of Sanford E. Marovitz and Jules Chametzky, established Cahan as the great realist of immigrant ambivalence, the “Americanizer of the ghetto” who nonetheless chronicled the unhappiness that Americanization produced. The second, more recent strand—represented by Motley’s work on masculinity—has reframed assimilation in Cahan as a gendered performance, an anxious enactment of American manhood whose terms the immigrant could never quite master. This essay extends that gendered reading in a direction it has not been taken: from

the performance of manhood to the making of womanhood, and from the abstract notion of “performance” to the concrete, material, historically documented medium through which assimilation was most visibly performed—clothing. Where previous criticism has paraphrased Cahan’s scenes of dress, this essay returns to the specific texture of his prose—the fabrics, colors, and tailoring that he names—and reads that texture against the social history of immigrant dress reconstructed by Schreier and Gabaccia and the theory of fashion and modernity developed by Wilson and the historians of the Cambridge school. The aim is to show that the much-discussed “performance” of Americanness was, for Cahan’s women, a performance conducted in fabric.

The argument proceeds in four movements. The first turns to *Yekl* and the scandal of Gitl’s *sheitel*, reading the wig as the concentrated emblem of dress-as-assimilation and tracing the novella’s surprising reversal, in which the unfashionable wife outlasts her fashionable husband. The second situates *Levinsky* within the visual economy of modern fashion, showing how the decline of the shawl and the rise of the tailored cloak underwrite both Levinsky’s fortune and the remaking of American womanhood. The third reads the novel’s three central women as competing models of modern Jewish femininity, each defined against the maternal figure of the shtetl. The fourth draws the two novels together to argue that the Jewish woman’s passage into American modernity was registered, before anything else, on her clothed body.

“They don’t wear wigs here”: The sheitel and the shaming of Gitl

The most concentrated image of dress as the battleground of Jewish women’s Americanization in Cahan’s fiction occurs in his first novel. *Yekl* follows the immigrant Yekl, who in three years on the Lower East Side has remade himself as “Jake,” a swaggering, secularized “Yankee” who shaves his beard, abandons his Jewish name, boasts of boxing and baseball, and frequents the dance halls, forever insisting on his own bravado—“dot’sh a kin’ a man I am!” (Cahan, 1896, p. 38). As Clay Motley argues, Cahan stages this self-fashioning as a fundamentally gendered performance. Jake labors to escape the period stereotype, widespread in both Gentile and Jewish culture, of the Jewish man as feminized, bookish, and “ruled by their women,” and to prove instead a manhood defined by freedom, aggression, and conspicuous success with women (Motley, 2011, pp. 7–9). Crucially, Motley notes, the novella treats both “Jewish” and “American” as performative categories enacted through “ritualized performances involving dress, diet, and other activities” (Motley, 2011, p. 5). Identity, in *Yekl*, is something one puts on. And what can be put on can be exposed.

Jake’s performance depends above all on his appearing single and unencumbered, and it collapses the moment his wife arrives from Russia. The reunion at the immigration shed is one of the most carefully observed scenes of dress in American immigrant fiction, and it rewards attention to its specific detail. Cahan does not merely report that Gitl looks foreign; he itemizes the garments that make her so. She is “slovenly dressed in a brown jacket and skirt of grotesque cut,” and her hair is “concealed under a voluminous wig of a pitch-black hue” that she had “put on just before leaving the steamer, both ‘in honour of the Sabbath’ and by way of sprucing herself up for the great event” (Cahan, 1896, p. 71). The gesture is one of love and piety. Jake reads it as catastrophe. The narrator lingers, with painful precision, on how the wig estranges her: it “made her seem stouter and as though shorter,” and it “added at least five years to her looks” (Cahan, 1896, p. 71). Most damningly, it marks her as ignorant of the new country’s codes, for in New York “none but an elderly matron may wear a wig without being the occasional target for snowballs or stones” (Cahan, 1896, p. 71). The *sheitel* that signified dignity in Antomir signifies only shame on the threshold of the city.

What makes the scene so devastating is the way Cahan routes the shame through Jake's averted eyes. Catching sight of Gitl through the railing of the detention shed, Jake "had averted his face, as if loth to rest his eyes on her," and "dared not even survey that crowd to see whether it contained any acquaintance of his" (Cahan, 1896, p. 72); he even "vaguely wished that her release were delayed indefinitely" (Cahan, 1896, p. 72). The wife's wig is experienced by the husband as a public exposure of his own unfinished Americanization: she wears the garment, but he suffers the disgrace. Here the structure of the gaze that this essay tracks across both novels is laid bare. Gitl's body is the surface on which the drama unfolds, but the eyes that judge it, and the anxiety that animates the judgment, belong to the man. Her appearance is, in the most literal sense, not her own affair; it is the screen of his social fear. Gabaccia's point that the immigrant woman's appearance was perpetually scrutinized, by reformers and by her own community alike (Gabaccia, 1994, pp. xi–xii), finds its sharpest fictional realization in this scene: the scrutiny is intimate, marital, and merciless, and it falls on the covered head.

This is exactly the cultural re-coding that Anna Scacchi traces in the history of the shawl. A garment's meaning, Scacchi shows, is not fixed in its fabric but assigned by the gaze that reads it: the shawl that once circulated as a broadly "democratic" garment, without strong ethnic connotation, was by the late nineteenth century re-coded as a marker of age, rurality, and immigrant difference (Scacchi, 2014, pp. 181–184). The *sheitel* undergoes the same transformation in miniature and at high speed: it does not change, but the country that reads it has. Cahan compresses the entire logic into a single line of dialogue. "They don't wear wigs here," Jake "ventured to add" when Gitl tries to embrace him, and when she offers in its place the silk "Saturday kerchief" she "bought at Kalmen's for a bargain," he tells her that "here one does not wear even a kerchief" (Cahan, 1896, pp. 73–74). The rebuke is a husband's to a wife, and it falls, in the first instance, on the woman's covered head. It is telling that Schreier borrowed this sentence precisely—"they don't wear wigs here"—to title her account of how the wig became the threshold garment of Jewish women's Americanization (Schreier, 1994, pp. 70–73; Gordon, 1995, p. 124).

What follows is a slow, painful unveiling, and Cahan stages it as a succession of garments. Behind a screen, so that "neither he nor any stranger could see her bareheaded," Gitl replaces the wig with the kerchief, emerging with "her hair and part of her forehead" hidden "under a kerchief of flaming blue and yellow, whose end dangled down her back" (Cahan, 1896, p. 74). The narrator concedes that the kerchief "had a rejuvenating effect," but Jake "thought that it made her look like an Italian woman of Mulberry Street on Sunday" and concludes "in despair" that "the wig would have been the lesser evil of the two" (Cahan, 1896, p. 74). Gitl's subsequent efforts are undertaken, as Motley emphasizes, to satisfy Jake's "Yankee feller" sensibilities rather than any desire of her own, and they leave her more alienated and confused than before (Motley, 2011, p. 13). The dynamic confirms Gabaccia's observation that immigrant women bore a disproportionate share of the symbolic labor of cultural negotiation, expected simultaneously to preserve tradition and to embody adaptation (Gabaccia, 1994, pp. 110–112). Gitl is caught in exactly this double bind: too Jewish for Jake, and not Jewish enough to be left in peace. The unveiling reaches its climax when her neighbor Mrs. Kavarsky, in what Cahan wryly titles a "coup d'état," physically tears the kerchief from Gitl's head and decrees that "from this day on there shall be no kerchief" (Cahan, 1896, p. 91)—the covering removed, finally, not by Gitl's choice but by another's hand.

Yet *Yekl* refuses the easy equation of unveiling with liberation, and this refusal is the source of its enduring power. The novella's great irony is that Gitl, not Jake, emerges with dignity. By the divorce proceedings, the once-derided greenhorn has shed her rustic manner and acquired a quiet self-confidence, without surrendering her inner Jewish self; she leaves with a settlement, a steadier suitor in the bookish Bernstein, and the prospect of a business of her own. Jake, by contrast, walks out of the

rabbi's house not a conqueror but, in the novella's memorable phrase, "the victim of an ignominious defeat" (Cahan, 1896, p. 89). Cahan makes the reversal explicit in Jake's own dawning awareness: he is "painfully reluctant to part with his long-coveted freedom so soon after it had at last been attained," and feels, "instead of a conqueror," that he has emerged "the victim of an ignominious defeat," while Gitl, Bernstein, and Mrs. Kavarsky celebrate "their victory" (Cahan, 1896, p. 89). As Motley reads it, Jake's status as a defeated victor lies at the very heart of Cahan's vision of assimilation: the immigrant's tie to a Jewish identity makes full Americanization impossible, even as the hunger for an American identity renders the traditional one unsatisfying (Motley, 2011, pp. 12–13).

The contrast between the two women in Jake's life sharpens the novella's argument about dress. If Gitl's *sheitel* marks her, in Jake's eyes, as hopelessly Old World, Mamie—the Polish-Jewish dance-hall habituée for whom he abandons his wife—represents the opposite danger: not too little Americanization but too much, and of the wrong, gaudy kind. Here again, Cahan's precision with garments does the analytic work. Mamie enters "preceded by a cloud of cologne odours" and "resplendent in a waist of blazing red, gaudily trimmed, and with puff sleeves," her head "surmounted with a whole forest of ostrich feathers," one "gloved" hand holding the "hoop-shaped yellowish handle of a blue parasol" (Cahan, 1896, p. 50). Every item advertises an Americanness that is itself a costume, an overdone performance of a lady. Her dress is as much a disguise as Jake's shaved beard; both mistake the surface of American identity for its substance. The novella thus stages three sartorial positions—Gitl's sincere but stigmatized *sheitel*, Mamie's brash and hollow display, and the quiet, negotiated middle path Gitl eventually finds—and it is only the last that the narrative endorses. Cahan's realism distrusts the garment that announces a wholesale transformation, whether that transformation is refused, as in the wig, or counterfeited, as in Mamie's finery. Dress that pretends the self can be exchanged is, for Cahan, always a kind of lie.

The gendered asymmetry of this outcome—Jake's defeat and Gitl's quiet self-possession—is the point. Jake stakes everything on the performance of an American identity and ends with neither identity intact; Gitl, who is shamed precisely for her clothing, adapts without self-erasure and ends with both her integrity and her prospects. Schreier's historical findings illuminate why this is plausible rather than sentimental. The relationship between Jewish immigrant women and American dress, she shows, was generally one of selective adaptation and negotiation rather than wholesale surrender; women calibrated what to keep and what to shed, layering the new wardrobe over a retained core (Schreier, 1994, pp. 50–58). Gitl enacts precisely this layered transformation. She does not abandon her identity so much as renegotiate its outward forms—which is to say she does, slowly and on her own terms, what Jake imagined could be done overnight by shaving a beard and changing a name. *Yekl* thus establishes the terms that *The Rise of David Levinsky* will elaborate on a far larger canvas: the American Jewish woman is made, unmade, and contested through her clothing, and the gaze that reads her garments—whether a husband's or, as we shall see, a manufacturer's—is never far away.

From shawl to cloak: Levinsky and the manufacture of American womanhood

If *Yekl* dramatizes the shaming of the Old World garment, *The Rise of David Levinsky* places its protagonist at the industrial center of the system that produces the garment's replacement. Levinsky's rise is announced, in the novel's famous opening, as a passage measured in clothing and capital: "I came to America" with "four cents in my pocket," he reports, and is "now worth more than two million dollars and recognized as one of the two or three leading men in the cloak-and-suit trade in the United States" (Cahan, 1917/1993, p. 3). His fortune is therefore inseparable from women's clothing. It is by producing

garments for the American woman that he accumulates his wealth; his rise is, quite literally, bound up with the sartorial modernization of the American female body. The novel that is so often read as a parable of capitalist alienation is also, and just as fundamentally, a novel about the manufacture of female appearance. Tellingly, even Levinsky's inner life is saturated with the trade: years into his success he confesses that the Talmudic intonation of his boyhood "still persists in my intonation even when I talk cloaks and bank accounts" (Cahan, 1917/1993, p. 110)—the cloak now the very idiom of his Americanized self.

To grasp what Levinsky is selling, we must first understand what is being displaced. Scacchi's account of the shawl provides the long arc. Initially a relatively democratic garment that crossed class lines without strong ethnic connotation, the shawl gradually acquired, by the late nineteenth century, associations of age, rurality, and immigrant difference (Scacchi, 2014, pp. 181–183). What had once cloaked the women of the Republic without controversy became quietly marked as old-fashioned—the visual sign of a woman who had not yet, or would not, modernize. Schreier's reconstruction confirms the trajectory from the immigrants' own side: the heavy woven shawls so ubiquitous in Old World photographs had little place in America and were relegated to storage trunks, where many remained, folded and forgotten, for nearly a century (Schreier, 1994, pp. 62–65; Gordon, 1995, p. 134). The shawl that had been so much a part of a woman's persona was retired as the emblem of a self the immigrant was expected to leave behind.

When Levinsky enters the cloak trade, then, he enters not simply a marketplace but a visual economy structured by this evolving idea of femininity. Elizabeth Wilson's theory of fashion as a phenomenon of urban modernity clarifies the stakes. Fashion, Wilson argues, is bound up with the rise of the modern city and with the cultivation of individual identity; it is not static but depends on circulation, novelty, and visibility (Wilson, 2003, pp. 9–12). It is, she writes, "essential to the world of modernity," a means by which the individual stabilizes a self against the threat of anonymity in the urban crowd (Wilson, 2003, p. 24). If the traditional garment binds a woman to communal continuity, modern fashion situates her within the marketplace and the public sphere, where appearance must be continually produced and renewed. Levinsky becomes an agent of precisely this circulation. The industry in which he prospers does more than sell fabric; it manufactures appearances—and appearances, in the context of immigration and assimilation, carry an almost existential weight. Cahan renders the texture of that industry in loving technical detail: Levinsky recalls passing his evenings in "a cloak-makers' haunt, a café on Delancey Street," where he "never tired talking sleeves, capes, vents, and the like" (Cahan, 1917/1993, p. 80)—the vocabulary of the female garment becomes the very grammar of his ambition.

The historians of fashion remind us, too, that this was a global and industrial transformation, not merely an American or aesthetic one. The contributors to *The Cambridge Global History of Fashion* insist that fashion must be understood within frameworks of industrial production, world trade, and the standardization of taste, as a system that organizes labor and capital as much as it organizes appearance (Breward et al., 2023, pp. 1–3). Levinsky, the Jewish immigrant entrepreneur, is an agent within exactly this expanding network. The cloak he ships to department stores and middle-class parlors is a node in a system that links the cutting-room floor of the Lower East Side to the boulevards of the modern city. That a recent immigrant, barred by his origins from full social acceptance, should become a manufacturer of the nation's feminine appearance is one of the novel's sustaining ironies: the makers of modern American womanhood are themselves positioned at its margins.

For Jewish immigrant women, the shift from shawl to fashionable dress was experienced as both

opportunity and discipline. Schreier records how young, unmarried working women—many employed in the garment trade itself, and so unusually literate in its codes—became passionate participants in American fashion, “putting on the style” so conspicuously that they drew criticism for overdressing in both the English and the Yiddish press (Schreier, 1994, pp. 90–96; Gordon, 1995, p. 125). Dress, in this account, became a primary vehicle of Americanization: as Andrew Heinze argues in the study Schreier draws upon, Jews linked consumption with freedom, democracy, and a new beginning, and Americanized with exceptional speed in part through their embrace of consumer goods (Heinze, 1990, pp. 1–9; see Gordon, 1995, p. 129). The American woman whom Levinsky's cloaks help to clothe is thus no passive mannequin but an active consumer, refashioning herself through purchase and display. Gabaccia's research underscores that this refashioning was rarely total: immigrant women practiced selective adaptation, adopting some garments while retaining others, so that dress became a layered record of compromise rather than a clean break (Gabaccia, 1994, pp. 110–112). The wardrobe of the immigrant woman told a story of negotiation, not conversion.

There is, however, a gendered asymmetry at the heart of Levinsky's enterprise that the novel never quite names but everywhere depends upon. As Wilson and other historians of dress observe, the late nineteenth and early twentieth centuries saw men's clothing converge toward uniformity—the dark suit, the restrained silhouette—while women's fashion remained dynamic, seasonal, and relentlessly change-driven (Wilson, 2003, pp. 180–193). Levinsky's fortune rests on this asymmetry. The American woman must continually renew her appearance, generating the perpetual demand on which his trade lives, while the American man, including Levinsky himself, may settle into a comparatively fixed sartorial identity. He profits, in short, from the ceaseless remaking of female appearance that *Yekl* had dramatized as a source of a woman's shame. The cloak he manufactures is the very type of structured, urban, market-oriented garment that displaced the shawl and the *sheitel*: a transitional form, less concealing than the shawl, more mobile than Old World dress, designed above all to be seen as one moves through public space. In clothing the American woman, Levinsky completes the transformation whose human cost the previous novel had measured on Gitl's body.

Wilson's account of dress as the outermost edge of the self (Wilson, 2003, p. 15) takes on a particular resonance in this commercial context. The cloak Levinsky sells is, for the woman who buys it, exactly such an edge: the surface at which she presents a modern American self to the public world, and behind which an older, ethnic, perhaps still-observant self may persist. The garment mediates between the two without resolving their tension—which is precisely why, in Wilson's analysis, fashion is so central to modern identity and so freighted with anxiety. The modern woman both constructs and is constructed by the gaze that reads her clothes; she is at once the author of her appearance and its hostage. Levinsky, supplying the raw material of that appearance, profits from an anxiety he does not share, for the asymmetry of modern dress allows him to settle into the fixed uniform of the prosperous American man while the women who wear his cloaks must perpetually renew themselves. The novel's sexual politics and its economics are, in this sense, the same politics: the remaking of the female surface is the engine of the male fortune.

This gap between production and belonging is where Levinsky's story rhymes most exactly with Jake's. Both men achieve a kind of mastery—Jake over the choreography of the dance hall, Levinsky over the mechanics of the market—and both discover that mastery of the surface does not secure the self. Where Jake performs Americanness with his shaved face and his slang, Levinsky manufactures it by the bolt; but neither the performance nor the product can be converted into the belonging each man craves. The continuity is precise: in the previous novel the garment is the immigrant's disguise, in the latter it is his

commodity, and in both it promises a transformation it cannot finally deliver. Cahan's sustained insight, across the two decades that separate the books, is that the garment is at once the most powerful instrument of self-fashioning available to the immigrant and the clearest evidence of its limits.

Matilda, Dora, and Anna Tevkin: Models of the modern Jewish woman

Levinsky narrates its protagonist's rise as a sequence of women, each of whom embodies a different possibility of American belonging, and each legible through the dress, bearing, and milieu that surround her. To read these women is to watch the modern Jewish woman come into being as a set of competing types—and to register, behind them all, the figure against which they are defined. That figure is Levinsky's mother.

The mother is the novel's sacrificial origin, the embodiment of the older model of Jewish womanhood that the *shtetl* produced and that America renders obsolete. Cahan, characteristically, fixes her through a detail of covering. "Like all orthodox daughters of Israel," the narrator recalls, she kept her hair "carefully covered by a kerchief, a nightcap, or—on Saturdays and holidays—by a wig," and "she was extremely rigorous about it": while she changed her kerchief for her nightcap "she would cause me to look away" (Cahan, 1917/1993, p. 4). Her life is one of poverty, religious devotion, and maternal self-denial, ending in a death suffered while defending her son. She is, in the terms this essay has developed, the head-covered woman of *Yekl*'s Old World—Gitl's *sheitel* raised to the dignity of tragedy. Every later woman in Levinsky's life is measured, consciously or not, against her: against the covered, sacrificial, communal femininity she represents, and which the modern American woman has exchanged for visibility, mobility, and display. The mother is the shawl of the novel's human economy—the garment, and the womanhood, that has been folded away in the trunk.

The pathos of the mother is that her self-effacement is precisely what the new world has no use for. Her covered head, her devotion, her readiness to sacrifice herself for her son's study and safety: these are the virtues of a femininity organized around piety and the community, not around the self and its display. Gabaccia's framing is apt here—the immigrant woman as the designated keeper of cultural continuity (Gabaccia, 1994, pp. xi–xii)—for the mother keeps that continuity to the point of dying for it, and her death severs Levinsky's last living tie to the covered, communal womanhood of Antomir. Everything that follows in his erotic life is an attempt to recover, in the modern register of fashion and display, a maternal warmth that the modern register is constitutively unable to supply. The women he pursues are visible, cultivated, and self-possessed in ways his mother never was; that is their allure and, the novel implies, their insufficiency. The garment of the modern woman can be seen, admired, and purchased, but it cannot hold the sacrificial love that the mother's wig had, however joylessly, signified. Levinsky's lifelong dissatisfaction is, at bottom, the discovery that the visible cannot substitute for the devotional—that the new womanhood he has helped to clothe cannot mother him.

Matilda, the first of the three, belongs to the Old World yet already points beyond it. The daughter of the wealthy household in Antomir where his mother once worked, she is associated not with religious symbolism but with literacy, refinement, and an emancipated, semi-secular sophistication the *shtetl* cannot supply. Cahan introduces her not by ornament but by self-possession: Levinsky finds "a young woman with curly brown hair and sparkling brown eyes set in a small oval face" who "looked no more than twenty" and who, "singularly interesting," was nonetheless "pretty... she certainly was not" (Cahan, 1917/1993, p. 35). She is "small, but well made," her "movements... brisk, firm, elastic," and her very name "had a world of charm for my ear" (Cahan, 1917/1993, p. 35). Her composure is itself a modern

performance of femininity, one that requires self-fashioning as much as external fashion—the same performative self-construction that Motley identifies as the structuring logic of *Yekl* (Motley, 2011, p. 5). As the figure Levinsky carries with him across the ocean, Matilda becomes the imaginative bridge between Old World longing and New World aspiration; the wound of her rejection of him is the private engine of the ambition that drives his American rise. She is the first woman to teach him that belonging is something performed, and withheld.

The encounter with Matilda also inaugurates the pattern by which, throughout the novel, Levinsky converts erotic humiliation into economic ambition. Worldlier and higher-born, Matilda treats the young Levinsky with a mixture of affection and condescension that wounds him precisely because it exposes the gap between his origins and the refined world she inhabits. That wound does not heal; it is redirected. The drive to dress well, to speak well, to rise—the drive that will eventually express itself in the cloak factory—takes its first energy from the desire to become a man whom Matilda could not condescend to. In this sense the women of *Levinsky* are never merely romantic objects; they are the rungs by which the narrator measures his ascent and the mirrors in which he reads his still-incomplete Americanization. Dress, refinement, and self-presentation are the currency of these encounters, and Levinsky's eventual mastery of that currency in the marketplace is, at the level of the psyche, a long answer to the first woman who found him wanting.

Dora, whom Levinsky encounters at the height of his commercial ascent, represents a second model: the upwardly mobile domestic woman straining toward respectability. The wife of his business associate, Dora inhabits a world of self-improvement, and Cahan locates her aspiration with quiet poignancy in her relationship to her daughter's schooling. Dora, who “had never been taught to read even Hebrew or Yiddish, much less a Gentile language,” becomes “jealous of the child” when “her little girl possessed a Gentile book and was learning to read it”; she pursues her own education vicariously, through Lucy, watching the girl “learn to associate written signs with spoken words as she had once watched her learn to speak” (Cahan, 1917/1993, pp. 128–129). Here Schreier's insight that dress and domestic self-presentation could anticipate social change—signaling an upward mobility not yet economically secured, and sometimes masking insecurity behind a respectable surface—clarifies the texture of Dora's aspiration (Schreier, 1994, pp. 50–58). Dora performs a respectability she has not fully attained, just as Levinsky performs an Americanness he has not fully internalized. Their mutual attraction is, in part, a recognition of this shared incompleteness; its failure confirms a lesson the novel teaches repeatedly, that performance alone cannot manufacture belonging. Dora also embodies Gabaccia's figure of the immigrant woman as custodian of cultural continuity (Gabaccia, 1994, pp. xi–xii): torn between the respectability she covets and the familial and moral claims she cannot abandon, she chooses, unlike Levinsky, not to purchase advancement at the price of self-betrayal.

Anna Tevkin marks the furthest horizon of the modern Jewish woman. The daughter of a Hebrew poet, moving in a world of socialist conviction and cultural confidence, she is first glimpsed not in a parlor but on a tennis court at a fashionable Catskills resort. Levinsky, sitting on the veranda, sees “two girls with rackets and balls” begin to play, and one “arrested my attention violently”: “tall and stately, with a fine pink complexion and an effective mass of chestnut hair,” her face attesting “intellectual dignity and a kindly disposition,” her every movement possessing “a peculiar rhythm that was irresistible” (Cahan, 1917/1993, p. 218). She “looked refined from head to foot” (Cahan, 1917/1993, p. 218). The image is the precise antithesis of the head-covered women of Antomir: where the wig concealed and signified submission, the tennis dress reveals and signifies freedom, movement, and visibility. Her authority derives from education and intellectual engagement rather than ornament, and Levinsky's desire for her

shades into reverence for the cultural world she effortlessly inhabits. Schreier notes that the adoption of leisure itself—the vacation, the resort, the public display of the body at play—was for Jewish immigrants a potent form of Americanization, one in which dress and recreation became bound up with romance and self-redefinition (Schreier, 1994, pp. 120–126; Gordon, 1995, p. 131). That this final attachment also fails—Anna neither knows nor returns Levinsky's feeling—marks the definitive limit of his project of self-fashioning. He can manufacture the garments of American womanhood; he cannot purchase his way into the cultivated American world that wears them.

The resort that frames Anna deserves attention, for Cahan stages the whole Rigi Kulm as a theater of dress. “Dinner at the Rigi Kulm on a Saturday evening,” the narrator observes, “was not merely a meal,” but “chiefly... a great social function and a gown contest” (Cahan, 1917/1993, p. 226). As each “matron or girl made her appearance,” the seated women would “look her over with feverish interest, comparing her gown and diamonds with their own,” the diners filing in “arrayed for the exhibition... like a procession of model-girls at a style-display in a big department store” (Cahan, 1917/1993, p. 226). Most of these women, Levinsky notes acidly, “had a feeling as though wearing a hundred-and-fifty-dollar dress was in itself culture and education” (Cahan, 1917/1993, p. 226). Against this frantic economy of display, Anna's tennis whites read as effortless distinction—cultural capital that the gown contest can only counterfeit. That she is the daughter of a Hebrew poet—rooted in a Jewish cultural confidence Levinsky's ghetto childhood never afforded him—only sharpens the point. She possesses, effortlessly and by inheritance, the cultural ground that Levinsky has spent a lifetime and a fortune failing to buy.

Read together, these three women trace the transformation of Jewish female identity in immigrant America, moving from the sacrificial maternal model of the shtetl toward new and plural forms of social mobility, cultural capital, and public visibility. There is no single template for the modern Jewish woman: she is fragmented across Matilda's refinement, Dora's domestic aspiration, and Anna's intellect. What unites the three is their distance from the enclosed, tradition-bound femininity of Levinsky's mother—their freedom to move through public space, to be educated, to be seen. Yet the novel insists that this visibility is double-edged. As the contributors to *Fashion and Modernism* observe, the turn of the century intensified a culture of display in which women's bodies became sites of both spectacle and discipline, so that to appear modern demanded a careful and unceasing calibration of dress, gesture, and speech (Wallenberg & Kollnitz, 2019, pp. 3–4). Wilson makes the same point in psychological terms: modern fashion offers the individual a stabilizing identity even as it subjects her to the perpetual labor of self-display (Wilson, 2003, p. 24). Inclusion, for these women, depends on a performance whose costs Yekl had already exposed on Gitl's body.

That this history takes the form of a sequence, a succession of women each superseding the last, is itself significant, for it mirrors the logic of fashion as the historians of modernity describe it. Fashion, in Wilson's account, is defined by change—by the perpetual supersession of one style by the next, the restless forward motion that makes it “essential to the world of modernity” (Wilson, 2003, p. 24). The contributors to *The Cambridge Global History of Fashion* similarly locate the very essence of fashion in its mutability, its built-in obsolescence, its binding of identity to the new (Breward et al., 2023, pp. 1–3). Levinsky's erotic life obeys this same logic. Each woman is, in effect, a season: pursued, found wanting, and replaced by the next aspiration. The man who manufactures the perpetually renewed appearance of the American woman lives out, in his desires, the same restless seriality that drives his trade. He cannot rest in any attachment for the same reason fashion cannot rest in any style—and the women, reduced in his imagination to successive embodiments of an ever-receding belonging, pay the price of his inability to arrive.

The garment and the gaze: conclusion

Across the two decades that separate *Yekl* from *The Rise of David Levinsky*, Cahan tells one story twice: the discarding of the Old World covering and the assumption of structured, market-driven American dress. What changes between the books is only the scale and the vantage. The novella concentrates the transformation in a single garment, recoding Gitl's "voluminous wig" from a sign of piety into a badge of greenhorn difference; the novel disperses it across an industry, from the head-covered mother folded away like a shawl in a trunk to the gown contest at the Rigi Kulm and Anna Tevkin's tennis whites. Levinsky is the hinge between the two visions—the immigrant who profits from the perpetual remaking of female appearance even as he, like Jake before him, fails to secure the belonging he so relentlessly pursues. The wig that shames a wife in the first book becomes, in the second, the absence against which an entire fashion economy defines itself; the same logic, scaled from a marriage to a market.

The deeper continuity is a gendered irony that both books share. The men stake their identities on the performance of Americanness and end estranged from every world—no longer at home in the tradition they have shed, never admitted to the America they have courted. The women fare differently, and more variously, because they treat the garment not as a disguise to be exchanged at will but as something to be layered, negotiated, and worn without forfeiting the self beneath. Gitl, shamed for her clothing, adapts without self-erasure; Dora refuses to purchase advancement at the cost of her familial self; even the unattainable Anna possesses a cultural belonging Levinsky can only envy. Schooled by what Gabaccia calls selective adaptation (Gabaccia, 1994, pp. 110–112), Cahan's women understand what his men do not: that one cannot become someone else simply by changing one's clothes.

What the two books finally share, then, is the recognition that the Jewish woman's clothing is never simply her own. It is read, judged, and reshaped under a gaze that is always also a man's—a husband's in *Yekl*, a manufacturer's and an admirer's in *Levinsky*. Wilson's formula, that "dress is the frontier between the self and the not-self" (Wilson, 2003, p. 15), acquires in Cahan a specifically gendered and ethnic charge: for the immigrant Jewish woman, that frontier was patrolled by others, and crossing it exacted a toll. The historical record assembled by Schreier confirms that this was no fictional contrivance; dress was a leading emblem of assimilation precisely because it was the most visible, the most quickly altered, and the most intensely scrutinized of the immigrant's attributes, and that scrutiny fell most heavily, and most consequentially, on women (Schreier, 1994, pp. 4–11).

To read *Yekl* and *The Rise of David Levinsky* through the lens of dress is therefore not to attend to a decorative detail but to recover one of Cahan's central and most prescient insights. Clothing in his fiction is constitutive, not ornamental: it does not merely accompany the drama of assimilation but stages it, and stages it on the body of the Jewish woman. Reading through the garment also restores to the center figures who have too often stood at the edge of Cahan criticism, which has tended to follow the novels' own male narrators in treating the women as foils or as rungs on the ladder of male ascent. Gitl, the mother, Matilda, Dora, and Anna are not merely objects of male desire and male shame; they are the figures through whom Cahan thinks most precisely about what it costs, and what it means, to become American. Behind them stand the historical women whom Schreier and Gabaccia recover—the seamstresses and shopgirls who pooled their wages for a plumed hat, the wives who exchanged the *sheitel* for a hat, the daughters who clashed with their mothers over a hemline. To read Cahan's novels through the garment is to hold the fiction and the history in a single view, and to see that the question of the American Jewish woman was, from the first, a question stitched into cloth.

References / Kaynakça

- Breward, C., Lemire, B., & Riello, G. (Eds.). (2023). *The Cambridge global history of fashion* (Vol. 1). Cambridge University Press.
- Cahan, A. (1896). *Yekl: A tale of the New York ghetto*. D. Appleton.
- Cahan, A. (1993). *The rise of David Levinsky*. Penguin Books. (Original work published 1917)
- Gabaccia, D. (1994). *From the other side: Women, gender, and immigrant life in the U.S., 1820–1990*. Indiana University Press.
- Gordon, B. (1995). “They don’t wear wigs here”: Issues and complexities in the development of an exhibition [Review of the book *Becoming American women: Clothing and the Jewish immigrant experience, 1880–1920*, by B. A. Schreier]. *American Quarterly*, 47(1), 116–139.
- Heinze, A. R. (1990). *Adapting to abundance: Jewish immigrants, mass consumption, and the search for American identity*. Columbia University Press.
- Motley, C. (2011). “Dot’sh a’ kin’ a man I am!”: Abraham Cahan, masculinity, and Jewish assimilation in nineteenth-century America. *Studies in American Jewish Literature*, 30, 3–15.
- Scacchi, A. (2014). Redefining American womanhood: Shawls in nineteenth-century literature. In C. Giorcelli & P. Rabinowitz (Eds.), *Fashioning the nineteenth century: Habits of being* 3 (pp. 181–185). University of Minnesota Press.
- Schreier, B. A. (1994). *Becoming American women: Clothing and the Jewish immigrant experience, 1880–1920*. Chicago Historical Society.
- Wallenberg, L., & Kollnitz, A. (Eds.). (2019). *Fashion and modernism*. Bloomsbury.
- Wilson, E. (2003). *Adorned in dreams: Fashion and modernity*. I. B. Tauris.

17. Türkçe Yazılan Bir Kader: Prof. Dr. Miryana Teodosiyević ¹**Gürkan YAVAŞ ²****APA:** Yavaş, G. (2026). Türkçe Yazılan Bir Kader: Prof. Dr. Miryana Teodosiyević. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 312-318. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083777>**Öz**

19 Kasım 2024 günü yaşamını yitiren Prof. Dr. Miryana Teodosiyević, sadece eski Yugoslavya bölgesi ve Sırbistan'daki Türkoloji çalışmaları açısından değil; Belgrad'dan Saraybosna ve Kosova'ya, oradan İstanbul ve Ankara'ya kadar uzanan kültürel köprüünün yeniden inşası için de büyük önem taşıyan bir hocaydı. Çalışkanlığı ve imrenilecek seviyedeki birikimiyle etkili çalışmalar yaptı, Türkçeye ve Türk edebiyatına unutulmayacak hizmetlerde bulundu.

Anahtar kelimeler: Miryana Teodosiyević, Türkoloji, Sırbistan, Türkiye, Belgrad

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: % 0
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.07.2026–**Kabul Tarihi:** 24.08.2026–**Yayın Tarihi:** 25.08.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083777>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
² Öğr. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Kocaeli University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, **e-mail:** gurkanyavas@gmail.com **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0003-2627-3018> **ROR ID:** <https://ror.org/0411seq30>

A Fate Written in Turkish: Prof. Dr. Mirjana Teodosijević³

Abstract

Prof. Dr. Mirjana Teodosijević, who passed away on November 19, 2024, was a distinguished scholar of paramount importance not only to Turkology studies in Serbia and the former Yugoslav region, but also to the reconstruction of a cultural bridge spanning from Belgrade, Sarajevo, and Kosovo to Istanbul and Ankara. Through her dedication and admirable erudition, she conducted impactful research and rendered indelible services to the Turkish language and literature.

Keywords: Mirjana Teodosijević, Turkology, Serbia, Türkiye, Belgrade

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 /Ithenticatge, Rate: 0 %
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 09.07.2026-**Acceptance Date:** 24.08.2026-**Publication Date:** 25.08.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22083777>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Nazar Boncuklu Kapının Ardındaki Dünya

Milli Eğitim Bakanlığının görevlendirmesiyle 2018 yılının Ekim başında Sırbistan'ın başkenti Belgrad'a ulaştığımda, yapılacaklar listemin başında Miryana Hoca ile tanışmak vardı. Zira bir yıl boyunca görev yapacağım kürsünün başında oturan kişi oydu: Prof. Dr. Miryana Teodosijević⁴.

Belgrad Üniversitesinde görevlendirildiğimi öğrendikten sonra yaptığım küçük çaplı araştırmalarda hemen Miryana Hoca'nın adı karşıma çıkmıştı. Daha önceleri birkaç arkadaşımın adını duyduğum bu hocanın hangi çalışmalara imza attığını ve esasen hangi konuda uzmanlaştığını bilmiyordum. Merak ettim ve biraz araştırınca epeyce kaynakla karşılaştım; Türkçe olanlarından erişebildiğim kadarını okumaya çalıştım. Ciddi bir emekle karşı karşıya olduğumu anlamam çok uzun sürmedi.

Ekim 2018 başının sıcak bir pazartesi öğleden sonrasında, Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesinin labirenti andıran koridorlarında hocanın odasını bulmaya çalışırken kan ter içinde kaldığımı hatırlıyorum, bugün yıllar sonra. Hem daha ilk günden geç kalmamak isteğinin verdiği tedirginlik, hem de kendisiyle tanışacak olmanın heyecanı ile kapılardaki isimlikleri okumaya çalışıyordum. Bu ülkede tuhaf bir durum vardı; Sırlar kendi dillerini yazarken iki alfabeyi de, Kiril ve Latin harflerini birlikte kullanıyorlardı ve bu durum benim gibi yabancılar için epeyce kafa karıştırıcı oluyordu. Mesela trolleybüslerin hangi alfabeyi hangi gerekçeyle seçtiklerini anlayamıyordum. Polis merkezinin göç ofisindeki formları Kiril alfabesiyle doldurmaktan başka şansınız yoktu. Yine de Latin harflerini tercih eden 'insafılilar' vardı ve onlar sayesinde bir şeyler anlamak, bir yerden bir yere gitmek mümkündü. Bunları düşünürken kapısında küçük bir nazar boncuğu asılı olan odayı buldum, kapıyı çaldım ve içeriden gelecek sesi bekledim. Sonrasında yüzlerce defa duyacağım bir sesteki içeriden gelen: "Da!" diyordu hoca; yani buyurun anlamında, "evet".

İçeri girdim, kendimi tanıttım, hocanın elini sıktım ve bana gösterdiği yere oturdum. Yaşını başını almış, çok tecrübeli olduğu her halinden anlaşılan, Avrupalılara özgü o rahatlığı ve özgüveni kendine göre bir sıklıkla tamamlayabilmiş bu kadın, aksanlı ama çok işlek bir Türkçeyle konuşuyordu ve ciddi bir insan olduğunu bütün tavırla belli ediyordu.

Hocayla olan ilişkimiz adım adım gelişti ama yakınlaşmamız çok zaman almadı. Göreve başlamamın üzerinden bir ay geçmeden düzenlenen Cumhuriyet Bayramı resepsiyonunda Türkiye'ye olan ilgi ve merakını daha yakından öğrenebildiğim Miryana Hoca'nın fakültedeki odası, bilhassa ders aralarında uğrak yerim olmuştu artık.

Üniversitelerdeki oda ve derslik sorunu Belgrad'da da aynen yaşıyordu. Profesör ve doçent kadrosundakiler dışında hocalar için ofis yoktu; doğrusunu söylemek gerekirse, bu konuda bize göre epey kötü bir durumdaydılar. Benim de dahil olduğum yabancı okutmanların toplu halde kullanmak zorunda oldukları odada, sigara dumanından göz gözü görmüyordu ve evet, o tarihlerde Belgrad'da insanlar kapalı mekânlarda fosur fosur sigara içmeye devam ediyorlardı. Benim bütün derslerimi yaptığım D-5 ise fakültenin bodrum katındaydı, bir aydınlatma boşluğuna bakıyordu ve yorgunluk kahvesine eşlik ederken insanın ruhunu ferahlatacak bir manzara vaat etmiyordu. Aslında çok sevdiğim,

⁴ Sırp isimlerinin Türkçe imlâyla nasıl yazılacağı meselesi, bugün de güncelliğini koruyan bir tartışma konusu. Üstelik bu iki taraf için de geçerli bir sorun: Sırların özel isimlerini Türkçe imlâyla nasıl yazacağımıza bir türlü karar veremiyoruz. Sırlar da Türkçe özel isimlerin yazımı konusunda hararetli tartışmalar yapıyorlar. Belgrad'daki bir uluslararası toplantıda, o sırada Belgrad misyonumuzun şefi olan Büyükelçi Tanju Bilgiç'in soyadındaki "ç" sesinin Sırp alfabesinde açık mı yoksa kapalı mı yazılacağı konusunda kafa karışıklığı yaşanmıştı; toplantıyı takip eden Prof. Kseniya Aykut'un bize bu konuda epeyce uzun bir ders verdiğini hatırlıyorum. Ben de genellikle ve özel olarak bu yazıda da Sırp özel isimlerinin söyleniş biçimlerini esas alıyorum ve Türkçe imlâsını da buna uygun biçimde kullanıyorum.

fazlasıyla otantik ve şahsiyetli bulduğum fakülte binasının buna benzer birçok sorunu vardı. Miryana Hoca'nın bana fotokopisinin yerini tarif ederken kullandığı ve şikâyetlerini tatlı bir üsluba dönüştüren cümleleriyle söylemem gerekirse: "Bodrumda Gürkancığım, bu fakültede her şey bodrumda maalesef."

Böyle bir ortamda fakültedeki her günümde Miryana Hoca'nın yanına uğruyor, onunla sohbet ediyor, bazen işlerine yardım ediyor, bazen de odasındaki kitaplarını incelemekle saatlerimi geçiriyordum. Hocanın azımsanmayacak sayıda Türkçe kitabı vardı. Daha sonra evine gittiğimde de gördüğüm bu hatırı sayılır külliyyatın Türkiye'den getirilmesi ise, hocanın yıllarını ve aslında bütün bir ömrünü verdiği muazzam bir emek ve tutkuya işaret ediyordu.

Türkçeyle Çizilen Bir Kader Yolu

Miryana Teodosiyeviç, 1951'de Belgrad'da dünyaya geldi. Babası Yugoslavya'nın diplomatları arasındaydı ve bu nedenle eğitimini San Francisco, Lahey ve İstanbul gibi dünyanın dört bir yanındaki farklı şehirlerde sürdüren Miryana Hoca, Nişantaşı Kız Lisesinden diğer Türk öğrenciler gibi Türkçe okuyarak mezun olduğunu her defasında gururla anlatırdı. Baba Milosav Teodosiyeviç'in Yugoslavya Federasyonu'nun İstanbul Başkonsolosu olarak atanması üzerine Türkiye'ye gelen Teodosiyeviç ailesi, kısa sürede bu ülkeye ve halkına yakınlık duymaya başlar. O kadar ki Miryana Hoca, babasının Türkiye'yi çok sevdiğini ve Türkleri çok enteresan bir halk olarak gördüğünü, bu nedenle farklı imkân ve seçenekleri olduğu halde kendisini ve iki erkek kardeşini Türk okullarına yazdırdığını anlatmıştı. Hatta övünerek anlattığı bir şey daha vardı ki onu da sık sık tekrarlardı: Üç kardeşten sadece kendisi lisede başarılı olmuş, abisi ve erkek kardeşi Türkçe öğrenemedikleri için Türk okullarında çok zorlanmışlardı. Bu durum, bir bakıma Miryana Hoca'nın kaderini de belirlemiş benziyordu. Hoca, Nişantaşı Kız Lisesi yıllarını anlatmayı çok sever, o yıllardan unutamadığı öğretmen ve arkadaşlarını sık sık anar, eline geçtikçe o günlerden kalma fotoğrafları bana ve eşime göstermekten keyif alırdı. Bir sene kadar İTÜ Mimarlıkta da okuyan Miryana Hoca, babasının görev süresinin dolmasıyla Belgrad'a döner ve Türkçeyle çizilmiş benzeyen kader yoluna aynı istikametten devam eder: Belgrad Türkoloji'ye kaydolur. Böylelikle ömrünün sonuna kadar kesintisiz biçimde devam edecek Türkiye ve Türkçe macerası mutlak biçimde başlamış olur.

Tito'dan Erdoğan'a: Devletlerin ve Liderlerin Tercümanı

Türkoloji'den 1975'te mezun olduktan sonra 1976'da bölüme sekreter olarak atanan Miryana Hoca, 1980 yılında asistan ünvanıyla akademik hayata resmen başlar. Aslında hocanın Türkçeyle ilgili üst düzey çalışmaları bu tarihten çok önce başlamıştır; mesela Yugoslavya lideri Josip Tito'nun 1976'daki tarihi Ankara ziyaretinde, 25 yaşında gencecik ve deneyimsiz bir tercüman olarak Miryana Hoca da heyetteki yerini almıştır. 1980'de "yeminli tercüman" olan ve Fahri Korutürk'ten Recep Tayyip Erdoğan'a kadar bütün cumhurbaşkanlarına, onlarca başbakan ve dışişleri bakanına, sayısız heyet üyesine tercümanlık yapan hocanın bu anlamda müthiş bir birikime sahip olduğunu söylemem bile gereksiz olur herhalde.

Asistanlığa başladıktan sonra yüksek lisansını Yugoslavya'da Türkçe olarak çıkan *Tan* gazetesinin dili üzerine yapar. Doktorada da dil çalışmaya devam eder ama bu kez çağdaş bir şairin, Fazıl Hüsni Dağlarca'nın yapıtlarından hareket ederek Türkçenin sadeleşme ve özleşme serüvenine odaklanır. Doktorasına Prof. Slovoljub Cinciç'le başlar, 1990 yılına gelindiğinde Prof. Duşanka Boyaniç Lukaç'ın danışmanlığında tezini savunur. Hoca 1998'de doçent, 2005'te profesör olur. Bir ara Filoloji Fakültesinin dekan yardımcılığını ve Doğu Dilleri Bölümünün başkanlığını da yapar ama özellikle Slovoljub Cinciç gibi 'eski kuşak büyük hocaların' ölümlerinin ardından daima Türkoloji'nin başında

kalır ve bilhassa Belgrad'da Türkçe dendi mi akla gelen ilk isim olarak hafızalara kazınır.

Miryana Teodosiyeviç, benim zihnimde hep 'eski kuşak büyük hocalar' zincirinin bir halkası olarak yer etmişti. Sanırım bunda, 1980'lerin ilk yarısında doktora araştırmaları için İstanbul'da bulunduğu sırada Prof. Dr. Mehmet Kaplan başta olmak üzere 'büyük hocaların' yanında çalışmış olmasının payı vardı. Prof. Dr. Muharrem Ergin'den, Prof. Dr. Zeynep Kerman'dan hep sevgiyle bahsederdi. Hatta ortak arkadaşları Ayşe Hanım aracılığıyla Zeynep Hoca'dan sürekli haberler almaya çalıştığını hatırlıyorum. Türk halk edebiyatı alanının ünlü ve şimdi rahmetli olan hocası Prof. Dr. Erman Artun'la olan dostluğu ise bambaşkaydı; onu çok sık anardı ve hatıralarını anlatırken gözleri dolardı.

Fakat kendi ülkesindeki bir grup 'eski ve büyük hocaya' olan hayranlığı ve bağlılığı da dikkat çekici boyutlardaydı. Bunlar arasında özellikle üç kadın hoca önemliydi ve Miryana Hoca'dan dinlediğim hikâyelerin bir yerinde her zaman bu iç isimden biri olurdu: Mariya Cukanoviç, Lyubinka Raykoviç ve Duşanka Boyaniç. Duşanka Hanım, zaten Miryana Hoca'nın doktorasındaki tez danışmanıydı ve kendisinin yaşamında ayrıcalıklı bir yere sahipti. Ayrıca Osmanlı tarihinin Sırp coğrafyasındaki izlerine ilişkin çalışmaları nedeniyle epeyce etkili olmuş bir bilim insanı olarak şöhret bulmuştu. Bu hocaların ortak bir özelliği de birer 'yirminci yüzyıl insanı' olmaları ve geçmişin köklü mirasını sırtlanıp taşımak konusunda çok hevesli kişiliklere sahip bulunmalarındır. Miryana Hoca da öyleydi; hikâye anlatmayı çok severdi ve dinlemeye de fazlasıyla meraklıydı. Geçmişini yeniden kurgularken herkesin payını vermeye dikkat eder, insanların emeklerini daima anar ve anıları yaşatmak için olağanüstü bir çaba gösterirdi. Hocalarından dinlediklerini bana uzun uzun anlatır; hocaları vasıtasıyla tanık olduğu yaşamlardan kesitleri birer hikâyeye dönüştürüp yakın çevresi için her zaman keyifli sohbet ortamları yaratırdı.

Duşanka Hanım'ın öldüğü günü anlatmak ise bıkmadan tekrar ettiği bir şeydi. Hocasının son gününde evinde yanındaymış; sigara içen ve ağrılarından şikâyet eden Duşanka Hanım yine de fena görünmüyormuş ve doğrusu öleceğini düşündüren bir hâli de yokmuş. Miryana Hoca, hocasının yanından ayrılp evine döndükten çok kısa bir süre sonra telefon çalmış ve Duşanka Hanım'ın "kendi dünyasında yaşayan kızı" Kseniya'nın sesi duyulmuş: "Anneme bir şey oldu." Koşarak hocasının evine dönen Miryana Hoca, Duşanka Hanım'ı masa başında otururken cansız halde bulmuş. İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonraki yıllarda Türkoloji'den mezun olmayı başarmış iki öğrenciden biri olan Duşanka Hanım; Yugoslavya'nın şaşıla ve çok zor zamanlarını yaşamış, Balkanlar'daki Osmanlı tarihi çalışmalarına büyük katkılarda bulunmuş bu bilim emekçisi kadın, sessiz sedasız ölümüyle Miryana Hoca'yı çok etkilemişti. Çünkü Miryana Hoca, bir köşede kendi halinde yaşanan ve günü geldiğinde sessizce noktalan bu hayatların değerini takdir edebilecek bir olgunluğa sahipti. Bu anlamda, kelimenin gerçek anlamında vefalı bir insandı.

Bir Ömre Sığınlar...

Miryana Hoca'nın Türkiye'ye karşı bitmek bilmeyen bir ilgisi vardı. Zaten ölümüne kadar çalıştı ve daima Türkçeyle, Türk edebiyatıyla meşgul oldu. Ama Türkiye gündemini de yakından takip ediyordu. O kadar ki bazı olayları ondan duyduğum bile oluyordu. Belgrad'da olduğum günlerden birinde, eski başbakanlardan Mesut Yılmaz'ın oğlunun hayatını kaybettiğini duymuştuk. Haberi alan Miryana Hoca, hikâyesine başlamadan önce bana sormuştu: "Tek oğlu mu vardı?" Ben de bildiğim ve basından öğrendiğim kadarıyla iki oğlu olduğunu ve hayatını kaybedenin ağabey olduğunu söylemiştim. Miryana Hoca ise Yılmaz'ın küçük oğlunun doğumuyla ilgili bir şeyler hatırlıyordu. 1987'de Dışişleri Bakanı olarak Belgrad'da bulunan ve birkaç günü burada geçirerek Türkiye'nin büyükelçilik rezidansı olarak kullanacağı binayı seçmeye çalışan Yılmaz'a, tercüman sıfatıyla eşlik eden ve onunla sabahtan akşama

kadar Belgrad'ın köşkerlerini gezen Miryana Hoca, Dışişleri Bakanı'nın aklının ise o sırada doğum yapmak üzere olan eşinde kaldığını hatırlıyordu. Yoksa ölen çocuk o günlerde mi doğmuştu, diyerek bana soruyor, Türkiye'ye olan ilgisini insani ayrıntılarda da sürdürüyordu.

Miryana Teodosiyeviç, çalışkan bir hocaydı. Türkçe için hemen her alanda kalıcı eserler bıraktı. Belki bunların bir kısmı bugün çoktan unutuldu. En başta tercümeler... Devlet ziyaretlerinden heyet görüşmelerine, iş bağlantılarının kurulmasından kültürel faaliyetlere kadar birçok alanda yapılmış binlerce sözlü ve yazılı tercüme. Aynı zamanda Türkçeden Sırpçaya çevrilmiş edebiyat eserleri. Birbirinden farklı yazarlar ve kitaplar...

Bütün bunların yanında verilen dersler ve yetiştirilen öğrenciler. Lisans ve lisansüstü seviyesinde Türkçe gramerden Türk edebiyatına uzanan bir yelpazede okutulan onlarca ders; yaptırılan yüksek lisans ve doktora tezleri, yetiştirilen yüzlerce öğrenci ve zamanla nitelikli birer akademisyen haline gelen araştırmacılar.

Sempozyumlarda sunulan bildiriler, yazılan makaleler ve nihayet kitaplar. Türkçenin işlevsel biçimde öğrenilebilmesi/öğretilebilmesi için hazırlanan gramer ve metin kitaplarından anıtsal nitelikli sözlüklere, Atatürk'ün Yugoslav basınındaki yansımalarını anlatan monografilerden katkıda bulunulan seçkilere ve daha nice eserlere uzanan bir emek zinciri.

Bir ömre neler sığmış? Anlatılan onca hikâye, yaşanılan acı ve tatlı binlerce deneyim, tanınan ve sevilen yüzlerce insan ve sonunda terk edilip gidilen bir dünya. Sanki hiçbir şey yaşanmamış, bunların hiçbirini olmaması gibi.

“Geç Buldum Çabuk Kaybettim...”

Miryana Hoca, bu dünyanın çilesini çekmiş, kahrını görmüş bir insandı; ama bence bunların hepsinden daha önemlisi, dünyayı ve hayatı anlamış bir insanın bilgeliğini taşıyordu üzerinde. Hayattan zevk almasını biliyordu. Dilin keyfine varıyordu ve her seferinde yeniden kurguladığı hikâyeleriyle bunu çevresine de yaşatmayı başarıyordu.

Enteresan ilişkileri vardı; çok insan tanıyordu. Bir gün fakülteodaki odasına çat kapı gelen bir sahaftan muhtemelen hiçbir zaman okuyamayacağı poşet poşet dergiler satın alır, başka bir gün Fransızca konuşan bir ressamı eşlik edip onun resimlerini görmeye giderdi. “Hayat çok kısa ve fazlasıyla garip Gürkancığım” derdi ve hemen ardından bunu örneklemek için, bindiği taksilerden ve orada dinlediği hikâyelerden misaller anlatırdı. Yine günlerden bir gün Belgrad'da bir taksiye binmiş ve Türkolog olduğunu öğrenen şoförden hayret verici bir hikâye dinlemiş. Meğer bu şoför, zamanında terör örgütü ASALA tarafından Yugoslavya Dışişleri Bakanlığına giderken vurulan ve sonrasında şehit olan büyükelçimiz Galip Balkar'ı hastaneye yetiştirenlerden biriymiş. “Görüyor musun” demişti bana, “nereden nereye?”

Miryana Teodosiyeviç, 19 Kasım 2024 günü bu dünyaya veda etti. Şarkıda da ifade edildiği gibi, geç bulduğum ve çabuk kaybettiğim bir kaynaktı benim için. Onunla çok daha erken bir zamanda tanışmamış olduğuma hayıflanırdım hep. Güzel zamanları onunla yaşamak ve ondan bir şeyler öğrenmek ayrıcalıktı. Bütün bu geç kalmışlığa rağmen kendimi şanslı hissediyorum. Nur içinde yatsın; dilerim, anısı birilerinin gönlünde ve dilinde daima yaşasın.



Adres
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

18. Cumulative Guided Passages as an Alternative to Extensive Reading: An Empirical Study in an EFL Context¹

Bakil Ali ALWALSS ²

APA: Alwalss, B. A. (2026). Cumulative Guided Passages as an Alternative to Extensive Reading: An Empirical Study in an EFL Context. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 319-336.
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.22243364>

Abstract

This empirical study investigated whether cumulative guided passages (CGPs) can enhance reading comprehension, vocabulary, and grammar development in the absence of formal extensive reading programs. CGPs represent a structured, text-based instructional resource that systematically recycles key vocabulary and grammatical structures across a sequence of related passages, offering a justified alternative to commercial Graded Readers in resource-constrained contexts. The study involved two groups: an experimental group ($n = 15$) provided with weekly guided passages, and a control group ($n = 17$) receiving no instruction. Four assessments were administered pre- and post-experiment to evaluate progress in reading and language components (grammar and vocabulary). Although the experimental group showed nearly double the gain of the control group in both reading and language measures, independent-samples t-tests revealed no statistically significant difference: reading ($M = 18.80$, $SD = 2.14$) compared to control ($M = 17.76$, $SD = 2.41$), $t(30) = 1.28$, $p = .106$. Therefore, the null hypothesis could not be rejected. Nevertheless, CGPs provided additional language input and exposure, suggesting pedagogical value despite non-significant statistical outcomes—particularly for institutions where Graded Readers are logistically or financially difficult to attain. The paper recommends extended implementation periods (minimum ten weeks) with increased passage frequency to allow declarative knowledge to become proceduralized and automated. Further research is recommended to investigate the influence of guided reading-for-writing (RFW) approaches on specific writing skills.

Keywords: Cumulative guided passages, extensive reading, intensive reading, language materials

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.
Ethics Statement: Ethical permission was granted by Jazan University University Ethics Commission with the decision dated 9th November and numbered REC-47/05/1662.
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 /Ithenticatge, Rate: 0 %
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 07.05.2026-**Acceptance Date:** 02.09.2026-**Publication Date:** 03.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22243364>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind
² Assist. Prof., College of Arts & Languages, Seiyun University / Dr. Öğr. Üyesi, Seiyun Üniversitesi, Sanat ve Dil Fakültesi (Seiyun, Yemen), **e-mail:** balwalss@jazanu.edu.sa **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0009-1499-4046> **ROR ID:** <https://ror.org/01xp8dp03>

Geniş Kapsamlı Okumaya Alternatif Olarak Birikimli Rehberli Metinler: Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bağlamında Ampirik Bir Çalışma³

Öz

Bu ampirik çalışma, biçimlendirilmiş kapsamlı okuma programlarının bulunmadığı `durumlarda, kümülatif rehberli metinlerin (KRM) okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve dil bilgisi gelişimini destekleyip destekleyemeyeceğini araştırmıştır. KRM'ler, ilgili metinler dizisi boyunca temel kelime ve dil bilgisi yapılarını sistematik olarak yeniden dolaşıma sokan, yapılandırılmış, metin tabanlı bir öğretim kaynağını temsil etmekte ve kaynak kısıtlı bağlamlarda ticari Dereceli Okuyuculara (Graded Readers) haklı bir alternatif sunmaktadır. Çalışma iki grubu içermektedir: haftalık rehberli metinlerle desteklenen deney grubu (n = 15) ve herhangi bir öğretim almayan kontrol grubu (n = 17). Okuma ve dil bileşenlerindeki (dil bilgisi ve kelime bilgisi) ilerlemeyi değerlendirmek için deney öncesinde ve sonrasında dört değerlendirme yapılmıştır. Deney grubu hem okuma hem de dil ölçümlerinde kontrol grubunun neredeyse iki katı kazanç göstermesine rağmen, bağımsız örneklem t-testleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymamıştır: okuma (Ort. = 18.80, SS = 2.14) kontrol grubu (Ort. = 17.76, SS = 2.41) ile karşılaştırıldığında, $t(30) = 1.28, p = .106$. Bu nedenle, sıfır hipotezi reddedilememiştir. Bununla birlikte, KRM'ler ek dil girdisi ve maruziyeti sağlayarak, istatistiksel olarak anlamlı olmayan sonuçlara rağmen pedagojik değer önermektedir—özellikle Dereceli Okuyuculara lojistik veya mali açıdan ulaşmanın zor olduğu kurumlar için. Makale, bildirimsel bilginin süreçsel hale gelmesi ve otomatikleşmesi için daha uzun uygulama süreleri (en az on hafta) ve artırılmış metin sıklığı önermektedir. Rehberli okuma-yazma (reading-for-writing) yaklaşımlarının belirli yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için daha fazla araştırma yapılması tavsiye edilmektedir.

Anahtar kelimeler: Kümülatif rehberli metinler, kapsamlı okuma, yoğun okuma, dil materyalleri

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 çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Etik İzni: Jazan Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 9.11.2025 tarihli, REC-47/05/1662 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: % 0
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.05.2026-**Kabul Tarihi:** 02.09.2026-**Yayın Tarihi:** 03.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22243364>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

Introduction

Reading is an active cognitive process of deriving meaning from written text, requiring the decoding of visual symbols into meaningful language while applying background knowledge to comprehend, analyse, and anticipate ideas. Reading constitutes a "complex psycholinguistic construct" (Koda, 2012, p. 308) involving three core operations: "(a) decoding (extracting linguistic information directly from print), (b) text-information building (integrating the extracted information into phrases, sentences, and paragraphs), and (c) reader-model construction (synthesizing the amalgamated text-information with prior knowledge)" (Koda, 2012, p. 308).

Building on foundational models, Duke and Cartwright (2021) argue that reading comprehension must extend beyond decoding and linguistic comprehension to include inference generation, comprehension monitoring, working memory, and attention control. Reading represents an active, multifaceted cognitive endeavour through which readers construct meaning via dynamic interaction among prior knowledge, textual information, and situational context.

A holistic perspective unfolds as follows: readers contribute distinct skills—word recognition and lexical knowledge—enabling cognitive focus on meaning (Willingham, 2006). Schema theory activates background knowledge encompassing world knowledge and text-type awareness (Carrell & Eisterhold, 1983). Readers' objectives influence their deployment of metacognitive strategies, affecting processing depth and reading speed (Kintsch & van Dijk, 1978). This interactive process yields a coherent mental model integrating textual information with reader knowledge (McNamara & Magliano, 2009). Proficient readers can summarize, explain, apply, and critique textual meaning. Language programs introduce reading courses to cultivate proficient readers and enhance grammar and vocabulary. This study investigates whether cumulative guided passages (CGPs) can improve reading skills and accelerate language development.

Three common terminologies

To contextualize CGPs within existing reading pedagogy, three established approaches require distinction. First, there is intensive reading which constitutes an analytical, detail-focused approach wherein learners engage with brief, level-appropriate texts to achieve deep comprehension and master language features (Nuttall, 1996). This approach is often contrasted with extensive reading (ER). ER represents a holistic, fluency-oriented method wherein learners engage with substantial quantities of linguistically accessible material, focusing on overall meaning rather than analyzing individual elements (Day, 2013; Hill, 2013). Finally, there is the uncommon term of extended reading, which refers to sustained engagement with longer, cohesive texts over time, building stamina and offering immersion in sustained context (Brown & Lee, 2015; Paran, 2003).

A fourth term

This study proposes cumulative guided passages (CGPs)—a reading format leaning towards intensive reading while offering greater intensity and topic variety. Cumulative guided passages (CGPs) are defined as a teacher-selected sequence of short, graded texts (500–1500 words) that systematically recycle key vocabulary and grammatical structures across a series of related passages. CGPs are designed to function as a scaffolded reading intervention that provides meaningful language input and reading practice in contexts where formal extensive reading programs or commercial Graded Readers are

unavailable. They serve primarily as a substitute for extensive reading, while also incorporating principles of intensive reading through embedded comprehension tasks and vocabulary recycling. CGPs function where ER programs are absent, serving as a structured alternative to commercial Graded Readers. The fundamental principle involves controlled, systematic language recycling: key vocabulary, grammatical structures, and concepts are progressively reintroduced throughout the sequence, facilitating natural acquisition without external levelling.

CGPs differ from Graded Readers in five respects: (1) incremental progression—difficulty increases weekly; (2) internal cohesion—unified themes enhance engagement; (3) embedded scaffolding—glossaries and comprehension checks promote autonomy; (4) pedagogical precision—specific lexical objectives provide teachers greater input control; and (5) ensured availability—institutions can compile passages where Graded Readers are unavailable.

Rationale and Significance

Despite theoretical support for ER, L2 teachers often underutilize it, as intensive reading aligns more directly with classroom instruction. Jeon and Day (2016) identified three factors undermining ER effectiveness: lack of curricular integration, inadequate time allocation, and absence of post-reading activities. Additionally, teachers' traditional roles and syllabus coverage limit time for ER (Renandya & Jacobs, 2002). Zarei (2017) demonstrated that task-based extensive reading significantly improved EFL learners' writing accuracy, supporting the rationale for CGPs.

Fields (2017) proposed a teacher-directed variation of extended reading wherein students independently read authentic materials outside class and complete weekly comprehension quizzes. This paper addresses the absence of Graded Readers as the cornerstone of ER. In resource-constrained contexts, logistical demands—multiple copies, varied titles, storage—prove prohibitive for large institutions (Nation & Waring, 2019).

In academic contexts, learners require independent reading for comprehension and learning (Koda & Yamashita, 2019). Given time constraints in academic contexts, such as universities, ER cannot meet varied text-type requirements for large student populations. This experiment introduces cumulative guided reading through two weekly Graded Passages (500–1500 words each), contrasting with the "book per week" model (Nation & Wang, 1999). The objective is to investigate feasibility of producing hybrid Graded Reader booklets compiled from short passages selected, and adapted, from diverse genres, providing language input that supports development, reading ability, and vocabulary acquisition (Lai, 1993). Grabe and Stoller (2009, 446) identify reading program objectives including vocabulary building, reading fluency, and effective strategy use.

Reading and the EFL Classroom

Intensive reading instruction comprises three stages: pre-reading, while-reading, and post-reading. Our cumulative guided reading experiment functions as a fourth stage—extending classroom learning through independent practice of previously taught strategies. Passages (500–1500 words) are graded linguistically appropriate or slightly above learners' levels, prioritizing high-frequency vocabulary as "an important and justifiable criterion" (Williams, 2006, p. 359).

Grabe (2002) identifies dilemmas relevant to this experiment: reading fluency, vocabulary development, engagement in ER, and appropriate strategy use. Graded passages address these

requirements. Multiple variables influence comprehension: purpose, text type, word density, and background knowledge (Cook, 2016). Effective comprehension requires motivated readers employing flexible strategies aligned with reading goals (Grabe & Stoller, 2019).

Language programs teach learners to skim, scan, comprehend detail, and make inferences (Grellet, 1981). Reading strategies—titles, pictures, text organization, contextual clues—render reading an active process (Carrell et al., 1988). Conscious strategies become automated through practice, becoming subconscious skills. Williams (2006, p. 363) distinguishes skill as "an acquired ability, which has been automatised, and operates subconsciously" from strategy as "a conscious procedure carried out in order to solve a perceived problem."

Extensive Reading (ER)

Grabe (2006) identifies ER as an implication requiring promotion by language teachers. Text factors, reading processes, and reader factors warrant consideration in reading programs (Anderson, 1999; Grabe & Stoller, 2014; Grellet, 1981). ER research consistently demonstrates vocabulary as the primary beneficiary. Suk (2017, p. 84) found that "the most noticeable gain from extensive reading was in vocabulary acquisition." Hafiz and Tudor (1989) demonstrated ER's positive influence on writing and reading skills. Mason and Krashen (1997) confirmed ER accelerates L2 proficiency. Day and Bamford (2002) advocate integrating ER into reading programs.

This study views ER as extended self-disciplined language practice—not merely for improving reading skills but for gaining knowledge and building confidence. Reading sub-skills taught in intensive classes become automatic through additional guided passage practice (cf. DeKeyser & Suzuki, 2025). Graded Readers provide required language practice reflecting ER characteristics (Hill, 2013). Grabe and Yamashita (2022) offer five explanations for ER's limited adoption: curricula prioritize discrete skills; ER demands considerable resources; emphasis on comprehension over speed; teachers may lack qualifications; and administrators prefer direct teaching.

The literature review culminates in two definitions highlighting the contrast between teacher-guided analysis (intensive) and independent fluency-building (extensive). CGPs occupy a middle ground, offering structured guidance within an extended reading framework. ER constitutes "independent reading of relatively long self-selected texts with minimal teacher intervention" (Williams, 2006, p. 361), involving "rapid reading of large quantities of material for general understanding" (Carrell & Carson, 1997, p. 50). Intensive reading involves purposeful interaction with short, challenging texts for profound comprehension (Nuttall, 1996).

Research Hypotheses

The proposal I present in the following paragraphs is quite different from the description of extensive reading defined by Carrell and Carson (1997) and Williams (2006). The cumulative guided practice involves the following features:

- Limited in text lengths (no more than two passages per week).
- Allocated time per week is defined, i.e. two or three hours.
- Materials are selected by the teacher not the student, normally slightly higher than their level.

- The selected level is generalized for the group of students (though their language proficiency levels may differ). Cumulative guided passages are designed for pre-intermediate and intermediate learners. Students who fall below these levels will find it challenging to grasp vocabulary and grammar, while those at higher levels can improve their language skills through self-directed study, drawing on their past experiences in language learning.
- The reading purpose is open to the student (for comprehension, word recognition, speed reading, vocabulary development, and so on).
- Reading strategies are provoked indirectly through the different comprehension questions following selected passages.
- The teacher plays the role of a language ‘supervisor’, and language ‘consultant’.
- Evaluation of the learners’ improvement is left to the teacher to do it through reading home assignments.

In essence, CGPs represent a teacher-facilitated, systematically scaffolded approach to extended reading—distinct from both purely intensive instruction and fully independent extensive reading. The assumption in this study is that the experiment group will score in the post-tests (reading and language) better than the control group (who receive no extra ‘supplementary’ training in reading). This statement is based on the belief that the students would get motivated for reading extra material because they would feel that they are:

- consolidating and improving their language,
- activating their passive vocabulary,
- adding more new words,
- forced to read for comprehension, and
- practising their reading skills and strategies.

The Null Hypothesis (H_0) states that extended reading (represented as CGPs) has no effect on the language development as it resembles in nature extra material given to language learners, or functions as a self-study activity for devoted learners. On the other hand, *the Alternative Hypothesis (H_a)* stipulates that extended reading (represented as CGPs) enables the learners to build a better reading strategy, expand their vocabulary, consolidate grammar, and eventually facilitates the quick development of language in terms of reading, grammar, and vocabulary.

Research Design

Two groups were involved in the empirical study: the experimental group and the control group. The two groups represent the independent variables, whereas their scores of reading tests, and language tests represent the dependent variables. Therefore, statistical analysis will focus on the latter to test the hypotheses stated above.

The present study should be regarded as an exploratory pilot investigation. Its primary aim was to examine whether cumulative guided passages show promise as a supplementary reading resource. The design, which compared an experimental group receiving weekly guided passages with a control group receiving no additional instruction, does not allow for isolating the specific effect of the cumulative design versus extra reading time. Future research with an active control group receiving another type of supplementary reading practice would provide a stronger test of the specific value of CGPs.

Material

In choosing the passages, we considered specific characteristics (including several of those mentioned in Gascoigne (2008, p. 78). These features included interest, familiarity, academic-oriented passages, linguistic difficulty ranges between the A2+ to B1 CEFR scale (Council of Europe, 2018), authentic texts to preserve text structure. Four passages were chosen from different learning published materials intended for the PET practices (Cambridge Preliminary English Test, currently known as Cambridge Preliminary B1), and four longer passages intended for FCE (currently known as Cambridge B2 First Certificate) at times without comprehension questions. Four other passages, ranging between 500 to 1500, were adopted from online blogs, such as food, travel, health, business, and news. These passages were modified to suit the intended levels of A2 and B1, which renders them semi-authentic.

Participants

The participants are English undergraduates in their third semester of studying English. They have spent their first two semesters to grasp the basics of English grammar, high-frequency vocabulary, rudimentary language skills in reading, writing, speaking, and listening. Their time is not fully devoted to English since they must pass other university requirements. All are males, ranging in age between 19 to 21 years old. The subjects were distributed as follows: 15 for the experimental group, and 17 for the control group. These two groups were originally two separate sections in the academic system, who enrolled in the same academic year. Originally, they were 21 and 22 respectively. Unfortunately, some participants withdrew from the training during the first three weeks.

Analysis

MS-Excel was used to perform all the reported analyses and their results (see Abbott, 2011). Given that we have two groups undergoing two distinct types of assessments (Reading & Language) at two separate times (pre- and post-assessment), this resulted in a total of eight testing occurrences, which were eventually consolidated into four sets of testing (Table 1).

Table 1 Test Distribution among the Two Groups

			Number of Subjects	
	Component	Points	Experimental	Control
Pre-Assessment	Language 1	75	15	17
	Reading 1	25	15	17
Post-Assessment	Language 2	75	15	17
	Reading 2	25	15	17
Total	Language 1 & Reading 1	100	15	17

Language 2 & Reading 2

100

15

17

To compare the means of the post-test results and to investigate the effect of cumulative guided passages on the improvement of reading comprehension, along with the advancement of grammar and vocabulary, the t-test is considered the appropriate analytical method in this scenario. The primary goal of the t-test is to evaluate the means of these two independent groups in order to examine the presence of a statistically significant difference (of influence) between them. (Wilcox, 2021). Nevertheless, a pertinent question that emerged was which type of t-test should be employed, given that there are two prevalent forms: the equal and unequal sample size t-tests. The former is referred to as the normal student's (pooled) t-test, while the latter is known as Welch's t-test, which is used to account for the variances in the two samples.

Prior to choosing and executing the necessary t-test, it is essential to evaluate the data for normality and the homogeneity of variances. To address these assumptions and determine the appropriate type of t-test, we performed the Shapiro-Wilk Test, which is considered one of the most effective tests for normality (Shapiro & Wilk, 1965). It is especially useful for identifying non-normality in smaller sample sizes, which is applicable in our experiment. The results are presented in Table 2.

Table 2 Shapiro-Wilk Test Results

	<i>Experimental Group</i>			<i>Control Group</i>		
	<i>Language Test 2</i>	<i>Reading Test 2</i>	<i>Total</i>	<i>Language Test 2</i>	<i>Reading Test 2</i>	<i>Total</i>
Shapiro-Wilk statistic W	0.981	0.899	0.971	0.960	0.968	0.949
Calculated Shapiro-Wilk p-value:	0.978	0.093	0.876	0.629	0.773	0.442
Critical value of W (5% significance level)	0.882	0.882	0.882	0.892	0.892	0.892

Consequently, the student t-test is considered the appropriate method for testing our hypotheses. The decision to deploy the student t-test for paired samples was based on the values of the Shapiro-Wilk statistic W, which were higher than the critical value of W at 5% significance level in all six instances. For more clarification, the Shapiro-Wilk test revealed for the totals of both groups that the data was normally distributed: $W(14) = 0.97$, $p = .88$, and $W(16) = 95$, $p = 44$, for the totals of the experimental and the control groups respectively.

Results

The five-week duration, while relatively brief, is not inherently problematic; indeed, detectable gains within such a timeframe would strengthen the case for CGP effectiveness. The results indicated a modest enhancement in both language acquisition and reading scores for both groups. An examination of the descriptive statistics reveals that both groups gained from the language training, as evidenced by the increased difference between the pre-test and post-test results, particularly in the averages, minimum, and maximum values. Equally, the sample variance and range decreased, suggesting a collective impact. It is commonly recognized that a higher variance signifies that data points are more dispersed, whereas a lower variance suggests that they are concentrated around the mean. These variances offer us deeper insights into the distribution of data within these samples. Table 3 provides a summary of the overall

scores.

The treatment group's total score increased by nearly 10 points (from 59.67 to 69.20), while the control group's gain was approximately 5 points (from 62.18 to 67.24). The treatment group post-language test ($M = 50.40$, $SD = 7.58$) had a higher average score than the pre-language test ($M = 43.93$, $SD = 8.75$). This improvement is also evident in the Reading Test. Moreover, the Reading Test indicated the same improvement ($M = 15.73$, $SD = 1.75$ and $M = 18.80$, $SD = 2.14$). The change of the experimental group's means was increased by slightly over three points. On the other hand, the control group post-language test ($M = 49.47$, $SD = 7.76$) had a slightly higher average score than the pre-language test ($M = 46.06$, $SD = 8.41$). Though the control group exhibited a similar progress to that of the experimental group, increase in their average scores in the reading (pre- and post-tests) was almost 50% less than that of the experimental group ($M = 16.12$, $SD = 2.45$ and $M = 17.76$, $SD = 2.41$). Interestingly, the range of both groups remained intact, which indicates more training is required to get a substantial gain.

Beyond statistical significance, the practical significance of the observed gains warrants attention. The experimental group's nearly double improvement compared to controls (10 points versus 5 points on the combined 100-point measure) represents a substantively meaningful difference in raw score terms. In many educational contexts, such gains over a five-week intervention would be considered educationally valuable, even if the small sample size precluded statistical significance. This pattern aligns with emerging calls in applied linguistics to complement null hypothesis significance testing with effect size reporting and consideration of practical significance (Plonsky & Oswald, 2014; Larson-Hall & Plonsky, 2015).

Table 3 Descriptive Statistics of Language and Reading

	Mean	STDEV	Sample Variance	Range	Minimum	Maximum
<i>Experimental Group (Count 15)</i>						
Language Test 1	43.93	8.75	76.64	32	27	59
Language Test 2	50.40	7.58	57.40	28	36	64
Reading Test 1	15.73	1.75	3.07	6	13	19
Reading Test 2	18.80	2.14	4.60	6	16	22
Test 1 Totals	59.67	10.17	103.38	35	42	77
Test 2 Totals	69.20	9.44	89.03	33	53	86
<i>Control Group (Count 17)</i>						
Language Test 1	46.06	8.41	70.81	29	30	59
Language Test 2	49.47	7.76	60.26	26	36	62
Reading Test 1	16.12	2.45	5.99	9	11	20
Reading Test 2	17.76	2.41	5.82	9	13	22
Test 1 Totals	62.18	10.69	114.28	37	42	79
Test 2 Totals	67.24	9.94	98.82	33	51	84

Gain-Score Analysis. To examine whether the experimental group improved more than the control group over time, gain scores (post-test minus pre-test) were calculated for both reading and language

measures. For reading, the experimental group showed a mean gain of 3.07 ($SD = 0.80$), while the control group showed a mean gain of 1.65 ($SD = 1.22$). An independent-samples t-test on the reading gain scores revealed a difference approaching statistical significance, $t(30) = 1.76, p = .088$ (two-tailed), with a mean difference of 1.42 (95% CI [-0.23, 3.07]). For language, the experimental group showed a mean gain of 6.47 ($SD = 2.03$), while the control group showed a mean gain of 3.41 ($SD = 3.08$), $t(30) = 1.10, p = .280$ (two-tailed), with a mean difference of 3.06 (95% CI [-2.58, 8.70]). These results suggest a directional trend favouring the experimental group in reading, though the differences did not reach conventional levels of statistical significance. All p-values are reported as two-tailed.

The findings indicated a modest enhancement in both language attainment and reading performance for both groups. Nevertheless, though the control group performed better than the experimental group in both pre-test scores of the language test and the reading test (46.06 and 16.12), they did not retain their ranking in the post-test scores. They were outperformed in the post-test results by 50.40 and 18.80. But, do these results carry a statistically significant difference? This is the focus of this paper to explore if such variations have a true significance. In other words, our hypotheses will be tested against these findings.

Overall, the improvement is evident. However, whether it is more effective or less successful compared to similar language programs and training is a separate matter. The pertinent question is: are these differences statistically significant and genuinely meaningful? To address this, we must conduct a t-test, but we still need to ascertain which type of t-test to apply: equal or unequal (Wilcox, 2021). Although these Q-Q plots suggest normality, leading to the use of an 'equal' t-test, it is crucial to further validate this, as equal and unequal t-tests are both forms of the independent two-sample t-test, differing in their assumptions regarding the variances (spread) of the two groups being compared. The equal variance t-test (pooled) assumes that the variances are similar and utilizes a combined estimate, whereas the unequal variance t-test (Welch's t-test) does not assume equal variances and adjusts for degrees of freedom, providing robustness when variances or sample sizes vary significantly (Wilcox, 2021).

A two-sample F-test for variances was performed to assess the variability in test scores between the experimental group and the control group based on the results of the post-tests: language, reading, and the totals for each set (i.e., language and reading) (refer to Table 4). For example, the totals from both tests indicated homogeneity of variances. Levene's test confirmed that the assumption of equal variances was met for the experimental group ($M = 69.20, SD = 9.44$) and the control group ($M = 67.24, SD = 9.94$), $F(14, 16) = 0.90, p = .41$.

The null hypothesis of the F-test posits that the variances are equal when the F-value exceeds the F-critical value at $p = 0.05$. Given that the p-value from the F-statistic is greater than the significance level ($\alpha = 0.05$) in all three cases (Table 4), it was concluded that the variances were not significantly different, thus a standard independent-samples t-test was employed as the suitable method to evaluate our hypotheses. Results (Table 5) show that the t-statistical value is higher than the significance level of alpha at 0.05, which clearly indicate that the null hypothesis is retained.

Table 4 F-Test of Two-Sample Variations

F-Test Two-Sample for Variances			
	<i>Language Test 2</i>	<i>Reading Test 2</i>	<i>Totals of Both Tests</i>
df	14, 16	14, 16	14, 16
F Value	0.953	0.791	0.901
P(F<=f) one-tail	0.468	0.333	0.426
F Critical One-Tail	0.409	0.409	0.409

Table 5 T-Test of Equal Variations

t-Test: Two-Sample Assuming Equal Variances			
	<i>Language Test 2</i>	<i>Reading Test 2</i>	<i>Totals of Both Tests</i>
df	30	30	30
t Statistical Value	0.342	1.276	0.571
P(T<=t) One-Tail	0.368	0.106	0.286
t Critical One-Tail	1.697	1.697	1.697
P(T<=t) two-tail	0.735	0.212	0.572
t Critical two-tail	2.042	2.042	2.042

Effect Sizes

In addition to null hypothesis significance testing, effect sizes (Cohen's *d*) were calculated to evaluate the magnitude of the observed differences between groups. For reading scores, the experimental group ($M = 18.80$, $SD = 2.14$) outperformed the control group ($M = 17.76$, $SD = 2.41$) with a small-to-moderate effect size ($d = 0.46$, 95% CI [-0.25, 1.16]). For language scores, the difference between the experimental group ($M = 50.40$, $SD = 7.58$) and the control group ($M = 49.47$, $SD = 7.76$) yielded a negligible effect size ($d = 0.12$, 95% CI [-0.58, 0.82]). For the combined total scores (language and reading together), the effect size was small ($d = 0.20$). These effect sizes suggest that the cumulative guided passages had a modest practical impact on reading comprehension specifically, though the study was underpowered to detect this effect as statistically significant. The negligible effect on language scores indicates that the five-week intervention period may have been insufficient to produce measurable gains in grammar and vocabulary. In sum, despite visible gains favouring the experimental group, the statistical tests confirm that these differences do not exceed what might occur by chance. Thus, the null hypothesis is retained.

Discussion

The null hypothesis—that cumulative reading passages would yield no meaningful effect beyond supplementary material—could not be rejected. The experimental group's modestly higher scores ($M = 18.80$ vs. 17.76) did not reach statistical significance, $t(30) = 1.28$, $p = .212$ (two-tailed). The short training period is a plausible explanation for the non-significant finding. This interpretation is supported by the consistent pattern of gains favouring the experimental group across both measures (Figures 2-4). With additional time—perhaps 10 weeks or more—and increased passage frequency, these trends might strengthen. Skill Acquisition Theory (DeKeyser & Suzuki, 2025) provides a useful lens: five weeks may be insufficient for declarative knowledge (strategies taught in class) to become proceduralized through independent practice. CGPs may require longer implementation to move learners along the skill-acquisition continuum.

The present findings align with recent meta-analytic evidence on the effectiveness of structured reading interventions. Taylor et al. (2022), in a comprehensive synthesis of 52 studies on reading fluency interventions, found that interventions lasting fewer than eight weeks yielded effect sizes substantially smaller than those implemented over longer periods. This pattern directly supports the interpretation that the five-week duration in the current study, while sufficient to show directional gains, may have been insufficient for achieving statistical significance. Similarly, Webb and Chang (2022), in their longitudinal study of vocabulary acquisition through graded reading, demonstrated that meaningful vocabulary gains required a minimum of 10-12 weeks of consistent exposure, reinforcing the recommendation for extended implementation periods.

While the results did not reach conventional levels of statistical significance, the pedagogical implications warrant consideration. In applied linguistics research, particularly in classroom-based studies with practical constraints, non-significant findings do not necessarily indicate absence of educational value (Larsen-Freeman, 2022). The experimental group's consistent outperformance across multiple measures—nearly double the gain of controls in reading scores—suggests that CGPs provided measurable benefits that may accumulate over longer implementation periods. This interpretation is consistent with calls within the field to move beyond binary significance testing and toward more nuanced evaluation of intervention effects (Norris, 2015).

Limitations

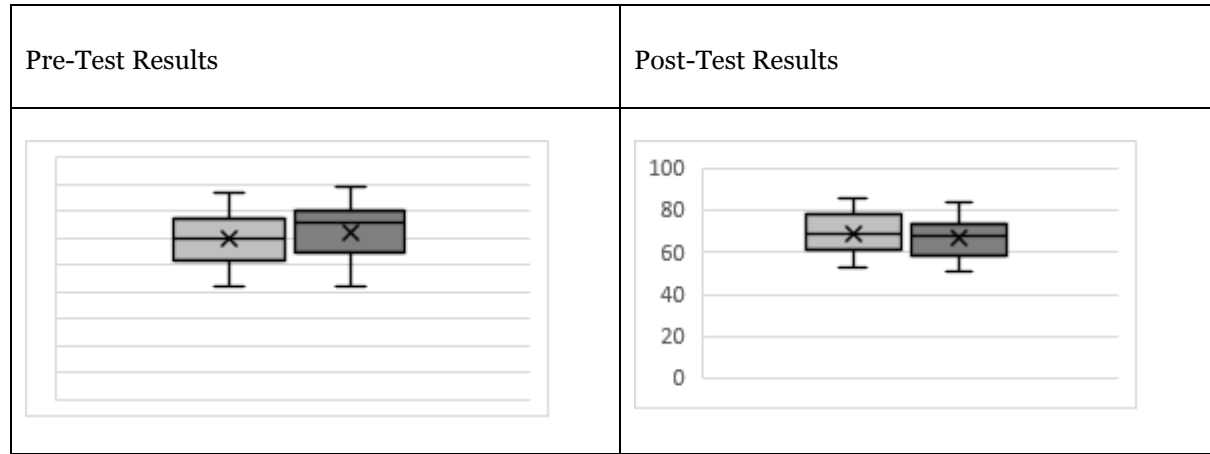
Several limitations of this study should be acknowledged. First, no a priori power analysis was conducted to determine the appropriate sample size. The sample ($n = 15$ for the experimental group, $n = 17$ for the control group) was determined by the availability of participants within two intact classroom sections rather than through statistical power calculations. Consequently, the non-significant findings may be attributable in part to insufficient statistical power, and future replication studies should employ larger sample sizes informed by power analysis (e.g., minimum 30–40 participants per group) to detect small-to-moderate effects. Second, the study duration was limited to five weeks. As Skill Acquisition Theory suggests, this period may be insufficient for declarative knowledge (reading strategies taught in class) to become proceduralized and automated through independent practice. Future research should extend the implementation period to a minimum of ten weeks with increased passage frequency to allow for more robust skill development. Third, the sample was exclusively male (aged 19–21), which limits the generalisability of the findings. While there is no theoretical reason to expect fundamentally different reading strategy development processes in female learners, the extent to which these findings apply to female populations remains an empirical question for future investigation. Fourth, effect sizes, though reported, yielded confidence intervals that crossed zero, indicating imprecision in the estimates—a reflection of the small sample size. Future studies with larger samples would produce more precise effect size estimates. Despite these limitations, the consistent pattern of gains favouring the experimental group across multiple measures suggests that cumulative guided passages hold pedagogical promise, particularly in resource-constrained contexts where extensive reading programs are not feasible.

The value of extended reading is well documented: it supports comprehension (Pichette, 2005), increases reading rate (Tanaka & Stapleton, 2007), and builds vocabulary (Horst, 2009). Jiang, Grabe, & Carrell, (2020), accordingly, recommend extensive reading as an essential curriculum component. For contexts where full ER programs are impractical, CGPs offer a viable alternative. Moreover, it is equally important to motivate learners to practise reading extra material outside the class to appreciate various genre structures, which would assist in developing writing skills (Grabe & Kaplan, 1996; Hirvela,

2017). Recent research by Zhang and Zhang (2023) on reading-writing connections in EFL contexts further underscores the potential of guided reading interventions to facilitate transfer effects across modalities.

Guidance through CGPs may foster language awareness, helping learners recognize their strengths and preferences—an outcome not captured by our post-test measures but potentially valuable for long-term development. This may lead the learner to apply and connect any acquired piece of declarative knowledge to different practical situations pertaining to other language skills. Though cumulative guided passages did not show a substantial statistical impact, they still made an observable change in the experimental group as compared to the control group. More guidance with additional practice may lead to greater gains, provided that these passages are well planned and organised. As Ellis (2023) notes in his recent synthesis of instructed second language acquisition, structured input interventions that may not yield immediate statistically significant effects often produce cumulative benefits that emerge over extended timeframes—a finding directly relevant to the current study.

Figure 2 Totals of the Two Groups' Performance (out of 100)



Note: The experimental group marked in grey colours and situated to the left, and the control group is in black colours to the right.

Figure 3 Language Performance Before and After the Training (out of 75)

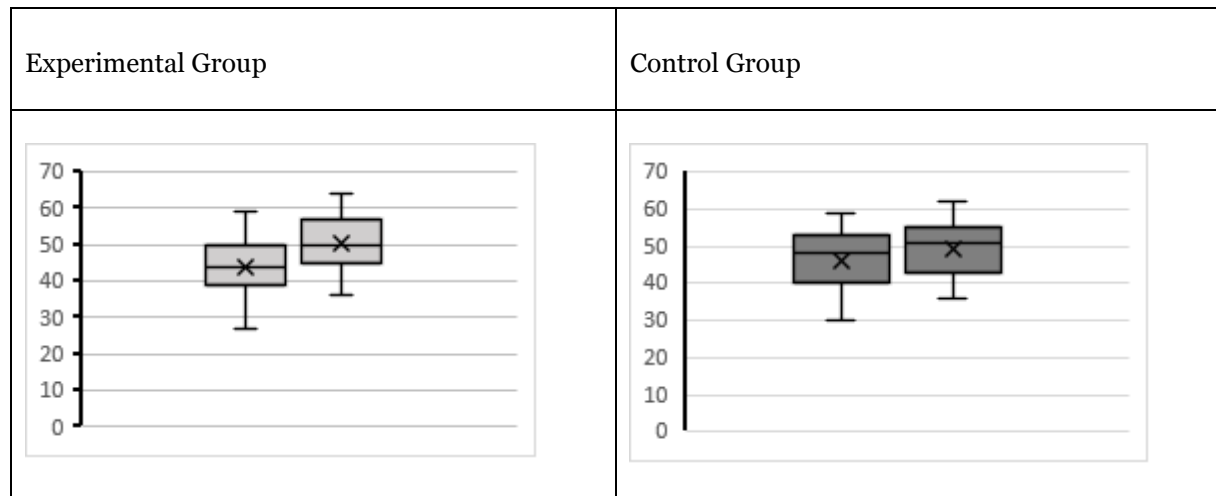
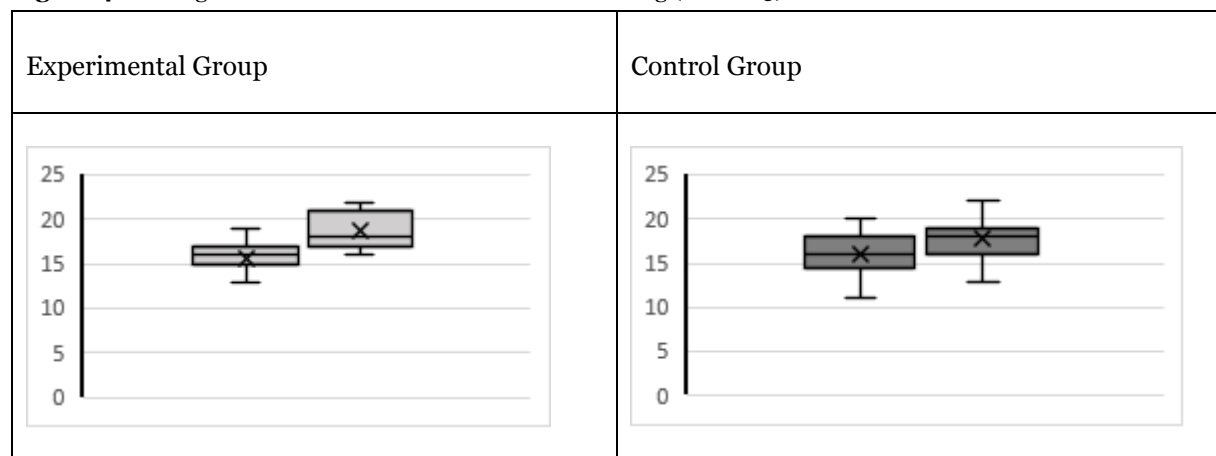


Figure 4 Reading Performance Before and After the Training (out of 25)

Recommendations

One limitation beyond this study's scope is the possible influence of students' L1 reading practices. Future research might examine how Arabic reading strategies (e.g., text type preferences, reading purposes, frequency) transfer to L2 reading (cf. Grabe & Stoller, 2019; Koda & Zehler, 2008). Finally, it is recommended that future studies investigate the reading-for-writing (RFW) approach by emphasizing text types that students will later need to produce (Hirvela, 2016). Such research could illuminate the transfer effects of guided reading on writing development—a connection well established in the literature (Grabe & Kaplan, 1996; Nation & Macalister, 2021).

Based on the pattern of gains observed and the theoretical framework of skill acquisition, the following specific recommendations for implementation are proposed. First, a minimum implementation period of ten weeks is recommended to allow sufficient time for declarative knowledge to become proceduralized. Second, the frequency of passages should be increased to three per week, with varying lengths (500-1200 words) to maintain engagement while providing adequate exposure. Third, pre- and post-test intervals should be designed to capture incremental gains at multiple time points (e.g., weeks 5, 10, and 15) to better understand the trajectory of skill development. These recommendations align with recent dosage studies in reading intervention research (Nation, 2022; Webb, 2021).

Several methodological enhancements would strengthen future investigations of CGPs. A larger sample size (minimum 30-40 participants per group) would provide greater statistical power to detect moderate effect sizes. Including a delayed post-test (e.g., 4-6 weeks after intervention completion) would help assess retention of gains and the durability of any observed effects. Additionally, incorporating qualitative measures—such as learner diaries, semi-structured interviews, or think-**Barkhuizen** protocols—would provide richer insights into how learners engage with CGPs and what strategies they employ during independent reading (Barkhuizen, 2022).

Beyond replication studies with longer implementation periods, future research should explore several additional dimensions. First, the effectiveness of CGPs with different proficiency levels (beginner, advanced) merits investigation, as scaffolding needs may vary across proficiency bands. Second, comparative studies examining CGPs against other ER alternatives—such as digital reading platforms, audiobooks, or teacher read-alouds—would help situate CGPs within the broader landscape of reading interventions. Third, research examining the motivational and affective dimensions of CGP

implementation, including learner attitudes, self-efficacy beliefs, and reading enjoyment, would complement the cognitive focus of the current study (Saito et al., 2023).

Conclusion

This study examined whether cumulative guided passages could serve as a practical alternative to extensive reading programs in contexts where graded readers are unavailable. The results, while not statistically significant, point to several conclusions. For instance, a syllabus, in contrast to a curriculum, is generally recognized as the outline of goals and objectives that guide the selection and assessment of content within a foreign language program. Consequently, an extra reading component, such as the cumulative reading passages, may be included in these syllabuses, enabling teachers to choose the reading materials they deem suitable for their class level (see Freddi, 2015). The modest gains suggest that longer and more intensive practice may yield better results. It was recommended that extending training to at least ten weeks with three varied passages weekly, allowing declarative knowledge to become proceduralised and automated.

Despite the non-significant statistical outcome, this study makes several contributions to the field of L2 reading pedagogy. First, it introduces and operationalizes the concept of cumulative guided passages as a structured, resource-sensitive alternative to commercial Graded Readers—a contribution of particular relevance to educational contexts where extensive reading programs are logistically or financially prohibitive. Second, the study provides empirical data on the short-term effects of CGPs, demonstrating directional gains that, while not statistically significant, suggest pedagogical promise. Third, the detailed description of CGP design principles (incremental progression, internal cohesion, embedded scaffolding, pedagogical precision, and ensured availability) offers a practical framework that teachers and curriculum developers can adapt to their local contexts.

Although cumulative guided reading did not show a substantial statistical effect here, it remains a promising alternative to extensive reading programs, particularly for building strategy, fluency, and vocabulary. With more structured implementation and encouragement of supplementary reading, such materials could significantly support overall language skill development. The consistent pattern of gains across measures suggests that with longer implementation and more intensive exposure, CGPs may yet prove pedagogically valuable—particularly in resource-constrained settings where extensive reading programs remain aspirational. As recent work on sustainable language teaching practices has emphasized (Macalister & Nation, 2020), locally adaptable, low-resource interventions like CGPs represent an important direction for the field.

In sum, the study examined whether cumulative guided reading passages enhance language development compared to conventional supplementary materials. While the experimental group achieved slightly higher average scores ($M = 18.80$) than the control group ($M = 17.76$), the difference was not statistically significant. Accordingly, the null hypothesis could not be rejected. However, the consistent pattern of gains across measures suggests that with longer implementation and more intensive exposure, CGPs may yet prove pedagogically valuable—particularly in resource-constrained settings where extensive reading programs remain aspirational.

References / Kaynakça

- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using Microsoft Excel and SPSS*. John Wiley & Sons.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Heinle & Heinle.
- Barkhuizen, G. (2022). Qualitative research in language teaching and learning. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (2nd ed., pp. 1–7). Wiley.
- Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson.
- Carrell, P. L., & Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16(1), 47–60. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(96\)00031-2](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(96)00031-2)
- Carrell, P. L., & Eisterhold, J. C. (1983). Schema theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17(4), 553–573. <https://doi.org/10.2307/3586613>
- Carrell, P. L., Devine, J., & Eskey, D.E. (Eds.). (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Day, R. R. (2013). Graded Readers. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*, (pp. 1–4). Blackwell Publishing.
- Day, R. R., Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136–141. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/61>
- DeKeyser, R. M., & Suzuki, Y. (2025). Skill acquisition theory. In B. VanPatten, G. D. Keating, & S. Wulff (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (4th ed., pp. 157–182). Routledge.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Ellis, R. (2023). *Instructed second language acquisition*. Routledge.
- Fields, M. (2017). Extended reading: A teacher-directed alternative to extensive reading. *The Journal of Asia TEFL*, 14(1), 197–204. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.1.15.197>
- Freddi, M. (2015). Text and corpus: Mixing paradigms in EAP syllabus and course design. In Thompson, P., & Diani, G. (Eds.), *English for academic purposes: Approaches and implications*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gascoigne, C. (2008). Independent second language reading as an interdependent process. In S. Hurd & T. Lewis (Eds.), *Language learning strategies in independent settings* (pp. 67–83): Multilingual Matters.
- Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman,
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2009). Teaching the written foreign language. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 439–463). Walter de Gruyter.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2014). Teaching reading for academic purposes. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.), (pp. 189–205). National Geographic Learning
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2019) *Teaching and researching reading* (3rd ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315726274>

- Grabe, W. & Yamashita, J. (2022). *Reading in a second language: Moving from theory to practice* (2nd ed.) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108878944>
- Grabe, W. (2002). Dilemmas for the development of second language reading abilities. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 276-286). Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2006). Areas of research that influence L2 reading instruction. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 279-301). Mouton de Gruyter.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge University Press.
- Hafiz, F. M. & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43(1), 4-13. <https://doi.org/10.1093/elt/43.1.4>.
- Hill, D. R. (2013). Graded readers. *ELT Journal*, 67(1), 85-125. <https://doi.org/10.1093/elt/ccs067>
- Hirvela, A. (2016). Academic reading into writing. In K. Hyland & P. Shaw (Eds.), *The Routledge handbook of English for academic purposes*, (pp. 127-138). Routledge.
- Hirvela, A. (2017). *Connecting reading & writing in second language writing instruction* (2nd ed.). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.8122864>
- Horst, M. (2009) Developing definitional vocabulary knowledge and lexical access speed through extensive reading. In Han, Z-H., Anderson, N. (Eds.), *Second language reading research and instruction: Crossing the boundaries* (pp. 40-64). University of Michigan Press.
- Jeon, E.-Y., & Day, R. R. (2016). The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 246-265. <https://doi.org/10.64152/10125/66901>
- Jiang, X. Grabe, W. & Carrell, P. L. (2020). Reading. In N. Schmitt & M. P. H. Rogers (Eds.), *An introduction to applied linguistics* (3rd ed.) (pp. 259-278). Routledge.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Koda, K. & Zehler, A. M. (Eds.). (2008). *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first-and second-language literacy development*. Routledge.
- Koda, K. (2012). Development of second language reading skills: Cross-linguistic perspectives. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 303-318). Routledge.
- Koda, K., & Yamashita, J. (Eds.). (2019). *Reading to learn in a foreign language: An integrated approach to foreign language instruction and assessment*. Routledge.
- Lai, F. K. (1993). The effect of a summer reading course on reading and writing skills. *System*, 21(1), 87-100. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(93\)90009-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(93)90009-6)
- Larson-Hall, J., & Plonsky, L. (2015). Reporting and interpreting quantitative research findings. In L. Plonsky (Ed.), *Advancing quantitative methods in second language research* (pp. 219-245). Routledge.
- Macalister, J., & Nation, I. S. P. (2020). *Language curriculum design* (2nd ed.). Routledge.
- Mason, B. & Krashen, S. (1997). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, 25(1), 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00063-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00063-2)
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in research and theory* (Vol. 51, pp. 297-384). Academic Press.
- Nation, I. S. P. & Macalister, J. (2021). *Teaching ESL/EFL reading and writing* (2nd ed.). Routledge.

- Nation, I. S. P. & Wang, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 12(2), 355-380.
- Nation, I. S. P. (2022). Dosage and timing in L2 reading development. *Reading in a Foreign Language*, 34(2), 215-232.
- Nation, I. S. P., & Waring, R. (2019). *Teaching extensive reading in another language*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367809256>
- Norris, J. M. (2015). Statistical significance testing in second language research: Basic problems and suggestions for reform. *Language Teaching*, 48(4), 487-504.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language* (2nd ed.). Heinemann.
- Paran, A. (2003). Intensive reading and extensive reading. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 205-210). Cambridge University Press.
- Pichette, F. (2005) Time spent reading and reading comprehension in second language learning. *Canadian Modern Languages Review*, 62, 243-262. <https://doi.org/10.3138/cmlr.62.2.243>
- Plonsky, L., & Oswald, F. L. (2014). Meta-analysis in second language acquisition. *Language Learning*, 64(4), 879-910.
- Renandya, W. A. & Jacobs, G. M. (2002). Extensive reading: Why aren't we all doing it Barkhuizen? In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 295-302). Cambridge University Press.
- Saito, K., Dewaele, J.-M., & Hanzawa, K. (2023). Motivation and reading engagement in EFL contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 45(2), 312-338.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965), An analysis of variance test for normality (complete samples), *Biometrika* 52, 591-611. <https://doi.org/10.2307/2333709>
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73-89. <https://doi.org/10.1002/rrq.152>
- Tanaka, H., & Stapleton, P. (2007) Increasing reading input in Japanese high school EFL classrooms: An empirical study exploring the efficacy of extensive reading. *The Reading Matrix* 7(1), 115-126.
- Taylor, J., Roehrig, A. D., & Connor, C. M. (2022). Reading fluency interventions: A meta-analysis of the last decade. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 189-210.
- Webb, S. (2021). Vocabulary learning through extensive reading. *Applied Linguistics*, 42(5), 873-896.
- Webb, S., & Chang, A. C. S. (2022). Longitudinal vocabulary gains through graded reading. *TESOL Quarterly*, 56(1), 112-138.
- Wilcox, R. R. (2021). *Introduction to robust estimation and hypothesis testing* (5th ed.). Academic Press.
- Williams, E. (2006). Teaching reading: Individual and social perspectives. In Uso-Juan, E., & Martinez-Flor, A. (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (Vol. 29) (pp. 355-380). Mouton de Gruyter.
- Willingham, D. T. (2006). How knowledge helps. *American Educator*, 30(1), 30-37. <https://www.aft.org/ae/spring2006/willingham>
- Zhang, X., & Zhang, R. (2023). Reading-writing connections in EFL: A longitudinal study. *Journal of Second Language Writing*, 59, 100-118.

19. Bilge Karasu'nun Hikayelerinde Renklerin Sembolleştirilmesi ¹**Eldana ARSLAN ²**

APA: Arslan, E. (2026). Bilge Karasu'nun Hikayelerinde Renklerin Sembolleştirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 337-351. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22244977>

Öz

Bu çalışma Bilge Karasu'nun eserlerini ele alarak hikâyelerde geçen renk isimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Kelime dilin en önemli öğelerinden biridir. Metinde geçen çeşitli anlam olaylarının derinliğine inebilmek için her şeyden önce dilin temel ögesi olan kelime konusunun aydınlatılması gerekir. Sözcükler aynı zamanda bir veya birden çok ses öbeklerinden oluşan zihnimizdeki kavramları karşılayan somut ve soyut kelimelerdir. Bilge Karasu, eserlerinde isimlere oldukça geniş yer vermekle birlikte isimleri kullanım tarzına göre anlam derinliği ve ahenk oluşturur. Karasu, insanla/ insanüstüyü, olağanla/ olağanüstüyü yapaylığa düşmeden, metnin doğal akışı/ hayatın da kurgusal akışı içinde verir. Bazı hikâyelerde gerçek gibi görünen olaylar aslında anılardır. Yazarın öykülerinde konular çeşitlidir. Kurgu çok katmanlı, derin anlama sahiptir. Metinleri dilin imkânlarını genişletebilir niteliktedir. Yazara göre öykünün tanımı, kuramı değil, kendisi, içeriği önemlidir ve metin yazarla okur arasında köprü rolündedir. Bilge Karasu'nun hikâyelerindeki söz varlığından yola çıkarak renk isimlerinin tespit edilmesi yazarın kelime dünyasıyla ilgili bilgiler sunmaktadır. Yazarın hikâyelerinde renkler insanlara geçmişini anımsatan, gelecek için ilham veren, canlı cansız tüm varlıkları etkileyen faktörlerdendir. Bu çalışma Bilge Karasu'nun hikâyelerini ele almakla beraber renklerin anlam açısından çeşitli şekillerde kullanılabildiğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Renk isimleri, hikâye, yazar, söz varlığı, dönem

- ¹ **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Bu makale "Bilge Karasu'nun hikayelerinde Söz Varlığı" isimli doktora 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: % 8
Etik Şikayeti: editor@rumelide.com
Makale Türü: Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.07.2026-**Kabul Tarihi:** 02.09.2026-**Yayın Tarihi:** 03.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22244977>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- ² Doktora öğrencisi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / PhD student, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Science and Letters, Department of Turkish Language and Literature (Nevşehir, Türkiye), **e-posta:** eldane.camalli@mail.ru **ORCID ID:** <https://orcid.org/0009-0008-9996-9124> **ROR ID:** <https://ror.org/019jds967>

Symbolization of Colors in Bilge Karasu's Stories ³

Abstract

This study aims to examine the color terms found in Bilge Karasu's short stories. The word is one of the most important elements of language. To delve into the various semantic phenomena, present in the text, it is essential first to elucidate the concept of the word—the fundamental unit of language. Words are concrete or abstract terms—composed of one or more sound clusters—that correspond to concepts in our minds. While Bilge Karasu makes extensive use of nouns in his works, he creates semantic depth and harmony through his specific manner of employing them. Karasu presents the human and the superhuman, as well as the ordinary and the extraordinary, within the natural flow of the text—and the fictional flow of life—without succumbing to artificiality. In some stories, events that appear real are, in fact, memories. The themes in the author's stories are diverse; the narrative is multi-layered and rich in meaning. His texts possess the quality of expanding the boundaries of language. For the author, the definition or theory of the short story is less important than the story itself and its content; the text serves as a bridge between the writer and the reader. Identifying color terms within the vocabulary of Bilge Karasu's stories offers insights into the author's linguistic world as well as the social, political, and cultural fabric of the era. In the author's stories, colors act as factors that evoke the past, inspire the future, and influence all entities—both animate and inanimate. By analyzing Bilge Karasu's stories, this study demonstrates the various ways in which colors can be employed to convey meaning.

Keywords: Color names, story, author, vocabulary, period

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 has been produced within the scope of the doctoral degree thesis titled "Vocabulary in Bilge Karasu's stories "

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 /Ithenticatge, Rate: 8 %

Ethics Complaint: editor@rumelide.com

Article Type: Research article, Article Registration Date: 02.07.2026-**Acceptance Date:** 02.09.2026-**Publication Date:** 03.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22244977>

Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Giriş

Dilin en önemli öğelerinden biri kelimedir. Anlam olaylarının derinliğine inebilmek, dilin zihinle ilgili yönünü aydınlatabilmek için her şeyden önce dilin temel ögesi olan kelime konusunun aydınlatılması gerekir (Aksan, 1971 s. 17). Bu nedenle dil incelemeleri en çok kelime üzerine yapılmıştır.

Dil çok yönlü ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Dilin karmaşıklığı yüzyıllardır insanlar arasında kullanılması, zaman içerisinde gelişim göstermesine bağlıdır. Dili oluşturan yapı taşları anlam, ses, biçim ve söz dizimidir. Ses ve şekil genelde anlamla bir bütün oluşturur. Bu durumda somut isimler ortaya çıkar. Ses ve biçim birbirini tamamlayamadığı zaman soyut isimler oluşur. Sözcükler aynı zamanda bir veya birden çok ses öbeklerinden oluşan zihnimizdeki kavramları karşılayan somut ve soyut kalıplardır (Korkmaz, 2007 s. 6). Sözcükler genelde bir duygu durumunu (acı, korku, sevgi vd.) ifade eden seslerdir (Akarsu, 1998 s. 17).

Bir nesneyi diğerinden ayıran şey onun adıdır. Adlandırma nesneler veya insanlar arasındaki farkı ortaya koyduğu için tarihi insanlık tarihi kadar eskidir. Yaşam ve kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Kültür hangi doğrultudaysa yaşam da o yöne doğru şekil alır (Bingöl, 2017 s. 221). Renk adları kültürle sık ilişki içerisinde. Türklerin eskiden süregelen 3 temel rengi vardı. Ak, kırmızı, gök (Tuğba Gökbayır, 2024 s. 317-336). Günümüz Türkçesinde renk adları çeşitlilik göstermektedir.

Bilge Karasu, bireyin sorunlarına ağırlık veren, onun günlük hayatındaki açmazlarını işleyen bir yazardır. Her insanın hayatında en az birkaç kere kafasından geçirdiği ya da yaşadığı "sevgi", "dostluk", "yalnızlık", "tutku", "inanç/inançsızlık", "korku" ve "ölüm" gibi kavramları imgesel bir dille anlatır. Okuyucu günlük hayatına tanıklık ettiği hikâyedeki kahramanda ya da kişilerde kendinden parçalar bulur. Böylece kullanılan imgeleri de rahatlıkla bilinçaltında kendi yaşamına göre şekillendirip yorumlar, hikâyeyle okur arasında bir bağ oluşur.

Bilge Karasu'nun hikâyelerinde doğadaki olumlu ve olumsuz olaylar, insan vücudundaki değişim ve dönüşüm renklerden sembolize edilmektedir. Yiyecek ve içecekler, nesneler, hava şartları, insanların ruh halleri renklerden farklı anlamlara bürünür. Sadece renkler değil bazı renklerin çeşitli tonları da metinlerde geçen sembolik anlamı zenginleştirmektedir.

Bu çalışma Bilge Karasu'nun hikâyelerinden yola çıkarak çeşitli anlamlarda kullanılan renk isimlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Soyut ve somut anlamda kullanılan renk isimlerinin hikâyelerde geçen sıklık derecesi, sayfa sayısı tespit edilerek tablolarla analiz edilecek, anlam açısından sembolleştirilmiş renk isimleri belirlenecektir.

Bilge Karasu Kimdir?

Bilge Karasu 27 Ocak 1930 tarihinde İstanbul'un Beyoğlu semtinde dünyaya gelmiştir. Annesi ve babası Musevi asıllı olsa da sonradan Müslümanlığı kabul etmişler. Babasının adı bazı kaynaklarda Immanuel Karasu, bazı kaynaklarda Samoel Karasu şeklinde geçmektedir (Acarözmen, 2016). Karasu'nun eğitimiyle genelde annesi ilgilenmiştir. Annesine duyduğu sevgi eserlerinde açıkça görülmektedir. Yaşamının çoğunu İstanbul'da geçirmiştir. 1937 yılında yazar okula başlar. 1947-1948 yılları arasında İstanbul Şişli Terakki Lisesini bitirir. Üniversite eğitimini İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü'nde alır. Çocukluk ve gençlik çağının geçtiği Beyoğlu semti yazarın birçok eserine yansımıştır. Yazmak onun için boş zamanlarını değerlendirebilecek bir meşguliyet değil, hayata bakış açısıdır (Karasu, 2017 s. 38-41). 1950'li yıllarda Füsun Akatlı ile tanışır ve bu tanışıklık samimi

arkadaşlığa dönüşür. 1953'te Ankara'ya yerleşir, Turizm ve Tanıtım Bakanlığı Basın Yayın ve Turizm Genel Müdürlüğü 'nde tercüman olarak işe başlar. 1963'te Rockefeller bursu ile Avrupa'ya gider. Annesinin hasretine uzun süre dayanamadığı için bir yıl sonra döner. Döndükten sonra Ankara'da çeşitli işler üzerinde çalışır. Bu dönemde bazı yayınevleri ondan çeviriler yapmasını ister. Ankara Radyosu Dış Yayınlar Bölümü'nde çalışır. Bununla beraber yazar Türk Dil Kurumu için de verimli çalışmalar yapar (Nalbant, 2018 s. 6). 1975 yılında Hacettepe Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde öğretim üyesi olarak göreve başlar ve bu görevi hayatının sonunda kadar devam eder. Her yazarın olduğu gibi Karasu'nun da hayatı edebi anlayışını büyük ölçüde etkilemektedir:

“Bilge Karasu Türk edebiyatında çok önemli, önemli olduğu kadar da özel bir yeri olan bir yazar. Bu „özel yer“ de, edebiyatının yansıra, edebiyatının dokularına kadar sinmiş ve o dokuyla bütünleşmiş olan hayatı ve kişiliği ile belirlenmekte.” (Evis, 2011, s. 7).

Bilge Karasu, uzun süre Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesinde pankreas kanseri tedavisi görür, 1995'te aynı hastalıktan vefat eder.

Bilge Karasu'nun Hikâyeleri

Bilge Karasu'nun altı hikâye kitabı var. Yazarın ilk eseri *Troya'da Ölüm Vardı* adlı hikâye kitabıdır. Kitapta on üç öykü yer almaktadır: “Doğum”, “Sarıkum'a Giriş”, “Şarkısız Gecelerin İlki”, “Beşinci Gün”, “Odalardan Biri”, “Oda Oda Dünya”, “Dönenen Bir”, “Zanzalak Ağacı”, “Kavruk”, “Çatal”, “Nereden de Andım Şimdi”, “Anahtar” ve “Acı Kök Yağmurun Tadında”.

Hikâyelerde gerçek gibi görünen olaylar aslında anılardır. Küçüklüğünden beri beraber zaman geçiren dört erkeğin arkadaşlığı ve onların anneleriyle olan iletişim, ilişki biçimi öykülerin ana temasıdır. Bununla beraber kitapta kadınların doğurganlığı, eşlerini kıskanması, oğullarını sahiplenmesi, erkeklerin yalnız hissetmesi gibi konular da işlenmiştir. Eserin ilk baskısı 1963 yılında Forum Yayınları tarafından yapılmıştır. Eser İngilizceye çevrilmiş, *Death in Troy* adıyla Amerika'da yayımlanmıştır.

Yazarın ikinci hikâye kitabı *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı*'dir. Eserde iki bölüm var: *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı* ve *Dutlar*. *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı* bölümünde Ada ve Tepe adlı iki öykü yer almaktadır. Yazar kitabı 1963-1967 yılları arasında tamamlar. Kitap ilk defa 1970'te Bilgi Yayınları tarafından basılmıştır. 1971'de Sait Faik Hikâye Ödülü'nü almıştır. Eser 2012 yılında İngilizceye çevrilmiş, *A Long Day's Evening* adıyla Amerika'da yayımlanmıştır.

Bilge Karasu'nun üçüncü hikâye kitabı *Göçmüş Kediler Bahçesi*'dir. Kitapta on dört hikâye yer almaktadır: “Göçmüş Kediler Bahçesi”, “Avından El Alan”, “Geceden Geceye Arabayı Kaçıran Adam”, “Bir Ortaçağ Abdalı”, “Korkusuz Kirpiye Övgü”, “Yengece Övgü”, “Yağmurlu Kentin Güneşçisi”, “Dehlizde Giden Adam”, “Usta Beni Öldürsen E!”, “Bizim Denizimiz”, “İncitmebeni”, “Alsemender”, “Bir Başka Tepe”, “Masalın da Yırtılıverdiği Yer”.

Göçmüş Kediler Bahçesi “yaşamı, insanı, insanın diğer varlıklarla ilişkilerini, bu ilişkilerin derinliklerini çözmeğe, irdelemeye, kavramaya yönelik” öykülerden oluşur (Özel A. , 2016, s. 51-56). İlk basımı 1979'da Milliyet Yayınları tarafından yapılır. Eser İngilizce, İspanyolca ve Rusçaya çevrilmiştir. Aron Aji 2003'te *The Garden of Departed Cats* adıyla İngilizceye çevirir. A. Avrutine 2010'da Rusçaya çevirir. Jorge Cornejo 2011 yılında *El Jardin de los Gatos* adıyla İspanyolcaya çevirir.

Bilge Karasu'nun dördüncü hikâye kitabı *Kismet Büfesi*'dir. Kitapta on metin vardır: "İki Kadının Işığı Gitgide Azalan Bir Resmi Üzerine Metin", "Düş Balıkçıları: Kubadabad 1955", "Ertuğrul Oğuz Fırat'ın Resimleri Üzerine Akdeniz'den Uzak Bir Metin", "Turan Erol'un Bir Gençlik Resmi Üzerine Akdeniz'i A/n/ar Bir Metin", "Karanlık Bir Yalı Üzerine Metin", "Boğaziçi Üzerine Bir Ön-Metin", "Çapavulun Çattığı Çaparız – Erol Akyavaş'ın Bir Resmi Üzerine Metin", "Çeşitlemeli Korku (Beş Ses İçin Metin)", "Kismet Büfesi, ya da, Çeken (Küçülen) Bir Kadın Üzerine Metin" ve "Çeşitlemeli Korku'nun Seslendirilme Metni". Anlatılar görselliğe, gerçek veya kurgulanmış resimlere dayanır. Kitabın ilk basımı Adam Yayınları tarafından 1982 yılında yapılmıştır.

Yazarın beşinci hikâye kitabı *Lağım-laranası ya da Beyoğlu* 'dur. Kitap üç bölüme ayrılır: "Lağım-laranası ya da Beyoğlu", "Anlatılar" ve "Sese Yazılanlar". Birinci bölümdeki metinler "Beyoğlu Üzerine Metin", "Bir Söylencedir Beyoğlu", "Lağım-laranası" ve "Hiç Yoktan Bir Ölüm Daha", ikinci bölümdeki metinler "Mesih", "Kumsalda Bir Köpek", "Ölümün Avlusu", "Yataklar" ve "İsabe'nden (Fragman)", üçüncü bölümdeki metinler "Gidememek" ve "Aşk" adlı opera librettoları ile "Sevilmek" adlı radyo oyunudur. Kitap yazarın ölümünden sonra Füsün Akatlı tarafından yayıma hazırlanmıştır.

Bilge Karasu'nun birçok şiir, öykü, deneme ve röportajları dergi ve gazetelerde yayımlanmıştır. Serdar Soydan bunların bir kısmını *Susanlar* adlı kitapta bir araya getirmiştir. Kitaptaki şiirler: "Hattı Ülkesinden Gelen Esmer Çocuk", "Kazanılmış Mavinin Duruluğu İçinde", "Derinde Kör Balık Mavisi", "Yazgı Tutsaklığında Özgür" ve "Doğu-Batı", öyküler: "Depo", "Sarı Leke", "Büyü II", "İlk Susan", "Susanların Son Hikâyesi", "Arkamdakiler", "Susanlar III – Kör Nokta", "Susanlar VII – Kapalı" ve "Kedili Meryem", yazarın okuma notları: "Yazar-Okurun Defteri", "'Yaşamaz' Çevresinde Dolanı", "'Dolanı'nın Arkası", "Tutuma Yergi", "Acı'ya Değgin", "Hadrianus'un Andaçları'ndan", "Sözden, Dilden", "Özleştirmede Sorumsuzluk", "Tükenmeyecek Kitap – Tüketim İçin Kitap", "Takıldıklarım" ve "Kısaca..." Edebiyat ve Sanatla ilgili yazıları: "Eser", "Sanat", "Deneme", "'Ben' Edebiyatı Üzerine", "Sözler, Sözler", "Söz Arasında", "Bay Süreya'nın 'Tehlikeli Alâkalar'ı", "Konuşma", "Yazar, Yazı, Dil", "Soruşturma: Sizin İçin Öykü Nedir?", "'Niye Masal?' Dediniz de...", "Okurluk Üzerine", "Soruşturma: Masal...", "Soruşturmanız Üzerine Ek Düşünceler" ve "Çalınmış Fotoğraflar" dan ibarettir.

Renk İsimleri

Renk kelimesi Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlükte (2023 s. 2774) Farsça reng "cisimler tarafından yansılan ışığın gözde oluşturduğu duyum" şeklinde belirtilir. Kelime Türkçeye Farsçadan geçmiş olsa da Farsça kökeninin daha eski Hint-Avrupa dil ailesi üyesi olan Sanskritçe *rañ ga-* 'boya, renk' köküne dayandığı ifade edilir. Renk kelimesinin kökenini Sanskritçeye bağlayabiliriz. Türklerin eskiden süregelen 3 temel rengi vardı. Ak, kırmızı, gök (Tuğba Gökbayır, 2024 s. 317-336). Günümüz Türkçesinde renk adları çeşitlilik göstermektedir.

Bazı renk adları ses düşümüne uğramış, bazıları kökten değişmiştir. Örneğin, sarıg 'sarı', son sesteki -g sesinin düşürülmesiyle sarı şeklini almıştır. Kök renk adı değişerek mavi olmuştur. Bazı araştırmacılar Türkçe Sözlük 'teki renk adlarından 67'sinin Arapça olduğu görüşündedir (Subaşı, 2012 s. 967). Bazılarıysa bu 67 örnekten sadece 19'nun Arapça olduğunu, geri kalanının nispet i'si ile yapıldığını veya içinde Arapça kelime olan birleşik sözcüklerden oluştuğunu söylerler (Çürük, 2017 s. 204).

Eski Türkçede renk adları bugünkü kadar çeşitli değildi. Bazı renk adları sadece somut değil soyut anlamlar da içermektedir. Örneğin, siyah üzümlük, yas; yeşil tazelik, ferahlık, gençlik; beyaz masumiyet, temizlik; mavi yücelik; kırmızı güzellik; sarı güneş ışığını, bazen de hastalığı simgeler

(Babatürk, 2023 s. 206).

Renk adları kültürle sık ilişki içerisinde. Beyaz renk Türklerde duruluğu, temizliği ifade eder. Eski Türkçede kırmızı değil kızıl kullanılırdı. Dede Korkut hikâyelerinde kırmızı kelimesi görülmemektedir. Anadolu'da kırbız kullanılıyordu (Ögel, 2022 s. 417). Al kırmızı ifadesi de bazı kaynaklarda görülmektedir. "Al: Turunç renginde bir kumaş. Hakanların bayrakları ondan yapılır. Yakınlarının da eyerleri onunla örtülür. Turunç rengine de denir." (Ahmet Bican Ercilasun, 2018 s. 34).

Kara rengi Türklerde binlerce yıldır kullanılmaktadır. Türkler siyah renkte elbiseyi de çok giymişlerdir. Dede Korkut'ta sıklıkla Kara donlu kâfir ifadesi kullanılmıştır (Ögel, 2022 s. 431-466). Kara rengi Türklerin zihninde olumsuz anlamda kötüyü, çirkini, bilgisizliği, onursuzu, hak edilerek kazanılmayana, şanssız, üzüntü vereni; olumlu manada güçlüyü, güzeli canlandırır. Özellikle gücü hatırlatması, yönlerden kuzeyi temsil etmesi nedeniyle pek çok deyim ve devlet isminde kendini gösterir. Nice devletler, şehirler, ilçeler, kaleler, limanlar ismini kara renginden ve onun semantik fonksiyonlarından alır. Çeşitli hayvan ve bitki isimlerinde de kara renginin varlığını sürdürdüğünü görüyoruz. Kara kelimesi tanımlanırken yahut nitelendirilirken benzetme unsurları pek iç açıcı şeyler olmayabilir. "Kömür gibi kara", "Zift gibi" tabirleri günlük hayatımızda sıklıkla kullandığımız tabirlerdir (Kuyumcu, 2020 s. 513-538). Ak: Kar renginde olan rengin adı, beyaz olarak tanımlanır. Ak kelimesi bazı Türk şivelerinde 'ağ' olarak kullanılmaktadır. 'Beyazlamak', ağartmak 'temizlemek, beyazlatmak' gibi şekiller de mevcuttur. Ağarmak (ak-ar-mak) ise; beyazlamak, temizlenmek, yaşlanarak kırışmak anlamlarına gelmektedir (Ayverdi İ. , Kubbealtı Lugatı/Misalli Büyük Türkçe Sözlük, 2010, s. 26). Dede Korkut Kitabı'nda *ak* kelimesi beyaz anlamında farklı şekillerde kullanılmıştır. "Ak çadır dikdiler ala kalı döşediler. Ağca koyun kırdılar, yedi yıllıkağ şarap içürdüler." (Gökyay, 2006 s. 124).

'Yeşil' rengi, Eski Türkçede yeşil biçimindeydi. Yeşil renk din ve gök cisimlerinde, doğada, kıyafetlerde görülmüştür. Göktürk yazıtlarında gök rengi, sadece göl, nehir anlamlarında geçmektedir. Kutadgu Bilig'de göge yeşil denilmiştir (Ögel, 2022 s. 471-478). Dede Korkut'ta gök rengi bazı yerlerde sevinç, iyi haberi sembolize eder. Türkler yemin ederken önlerine bir kılıç koyarlar ve "Bu göy girsin kızıl çıksın" (Abdullah, 2004 s. 118) derler. Bu söz tutulmazsa kan dökülür anlamına gelir.

'Sarı' reng güneşin, çiçeklerin tasvir edilmesinde kullanılmıştır. Bu renk en çok kötü ruhlar, hastalıklar, yalnızlık, hasret ifade eden anlamlarda kullanılmıştır. Yüzün sararıp solması, sarı-yılan vs. (Ögel, 2022 s. 479-487).

Türkçe renk açısından zengin olduğundan derece farklılıklarını göstermek için açık ve koyu ifadeleri kullanılır. Açık kırmızı, koyu yeşil vs. Bazı zamanlar benzetme yoluna başvurulur: fıstık yeşili, deniz mavisi, gül kurusu vs. (Korkmaz, 2019 s. 266).

Bilge Karasu'nun Hikâyelerinde Renklerin Sembolleştirilmesi

Bilge Karasu'nun Troya'da Ölüm Vardı, Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı, Göçmüş Kediler Bahçesi, Kısmet Büfesi, Lağım-laranası ya da Beyoğlu, Susanlar hikâye kitaplarında renk isimleri kullanılmıştır.

Troya'da Ölüm Vardı

Tablo 1

Sayı	Renk isimleri	Sıklık	Sayfa sırası
1	Sarı	3	9, 26, 86
2	Yeşil	1	10
3	Turuncu, mavi	1	12
4	Pembe, mavi, mor	1	14
5	Mor	1	24
6	Kıpkırmızı	1	25
7	Mor, yeşil	1	26
8	Yeşil	4	33
9	Mavimsi, ak, beyaz	1	37
10	Yeşil	1	63
11	Yeşil	2	67, 76
12	Yeşiller	1	85
13	Kara, kızılımsı	1	90
14	Mavi	1	120
15	Mavi	3	130

Troya'da Ölüm Vardı hikâye kitabında 31 renk ismi bulunmaktadır. Sarı 3, yeşil 12, turuncu 1, mavi 6, pembe 1, mor 3, kıpkırmızı 1, ak 1, beyaz 1, kara 1, kızılımsı 1 defa geçmektedir.

Hikayelerde insan vücudundaki renkler doğanın renkleriyle sembolize edilir. Müşfik'e göre Suat'ın gözleri yeşil, arı yeşildir. Doğanın yeşile bürünmüş hali gibi. "Yepyeni, tanımadığım, hiç görmediğim bir yüzdü bu. Gözleri çukurda, kaşlarının gölgesinde; yeşil, yunmuş, arı yeşiller. Tutuluyordum. Güzeldi..." (Karasu, 1991 s. 70).

Odalardan Biri adlı hikâyede resepsiyon görevlisinin yeşil gözleri Müşfik'in dikkatini çeker:

"Gözleri gözlerim gibi yeşil. Yaşlı bir yeşil, ağlamış gibi, kızgın kuma, kızgın denize bakmış gibi yahut." (Karasu, 1991 s. 33).

Açık renkler olumlu olayları, koyu renkler olumsuz olay veya durumları yansıtmaktadır. *Kavruk* hikâyesinde çıkan yangında otların rengiyle çevreyi saran kokuyu yazar ele alır. "Otlar yemyeşildi, parlak, temiz. Marsık kokusuna ballıbabaların kokusu katılıyordu. Gök kapkaraydı." (Karasu, 1991 s. 50).

Anahtar hikayesinde Müşfik üvey babası Reşit Beyin cebinde bir anahtar bulur, renginin sarı olduğunu vurgular.

"Kötü anne, çok kötü bir şey, sana belki de söylememeliydim- nasıl söylemezdim söyleyecektim söylemem gerekiyordu- sarı, pirinç bir anahtar anne... Tijen Hanımın anahtarı." (Karasu, 1991 s. 91)

Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı

Tablo 2

Sayı	Renk isimleri	Sıklık	Sayfa sırası
1	Yeşil, kara, sarı	1	13
2	Yeşil, mavi	1	16
3	Kara kara	1	18
4	Yeşil	2	18, 24
5	Ak, sarı, kumral	1	50
6	Kızılımsı, bakırımsı, altınımsı	1	59
7	Mavi	2	90
8	Açık mavi, sapsarı	1	145

Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı hikâye kitabında 18 renk ismi bulunmaktadır. Yeşil 4, kara 2, sarı 2, mavi 4, ak 1, kumral 1, kızılımsı 1, bakırımsı 1, altınımsı 1, açık mavi 1, sapsarı 1 defa geçmektedir.

Öykülerde doğadaki bazı renk değişimleri yiyecekler, nesneler üzerinden benzetme yapılarak anlatılır.

Ada hikâyesinde güneş sulara vurdukça suların dibi görünmeğe başlıyor. “Derin, cam gibi, taze yemiş gibi, buz gibi bir yeşil.” (Karasu, 1991 s. 13).

Hava kararmaya başlayınca sular da ansızın kararıyor. Yeşil, karalarla, sarılarla kararıyor.

Andronikos suyun içinde bir delik görür. O deliğe dikkatlice baktığında mağarayı fark eder. Mağaraya girer, ortasındaki havuzu görür. Havuz yeşil, mavi suyla doludur. (Karasu, 1991 s. 16)

Andronikos adada yürüyüşe çıkarken kendini çamların ortasında bulur. Serin, deniz kokulu yel esmeğe başlar. Yüzünde, boynunda yumuşak ak, sarı, kumral tüylü eller dolaşüyor gibi hisseder. (Karasu, 1991 s. 50)

Gökyüzünde leylekleri gören Andronikos onlar kadar özgür olmayı diler. Batmakta olan güneş ona şehrin renklerini anımsatır. “Güneş birazdan şehri kızılımsı, bakırımsı, altınımsı bir ışığa boğacak.” (Karasu, 1991 s. 59). Leyleklerin gökte nizamlı uçuşu, geride kalanların ileridekilere ulaşmak için çabalamasını *sisteme uymayan tek canlı insan mıdır* sorusunun cevabını aramasına neden olur.

Tepe hikâyesinde gökyüzünü izleyen İoakim’in gözleri ressamaların kullandığı çeşitten bir maviyi arıyor (Karasu, 1991 s. 90).

Göçmüş Kediler Bahçesi

Tablo 3

Sayı	Renk isimleri	Sıklık	Sayfa sırası
1	Yeşil	3	24, 32, 45
2	Mor	1	45
3	Mavi, yeşil	1	77

4	Mavi, yeşil	1	80
5	Yemyeşil	1	83
6	Açık yeşil, kırmızı, mor, sarı	1	85
7	Sarımsı, akımsı, kırmızımsı	1	86
8	Sarı, kırmızı, yeşil, mavi, mor	1	86
9	Kurşunumsu, bozumsu	1	86
10	Ak, kara, yeşil, mor	1	105
11	Kırmızı, yeşil	1	111
12	Mor, yeşilimsi	1	114
13	Sarı, kumral	1	124
14	Yeşil	1	128
15	Kırmızı, pembe, ak, sarı	1	180
16	Yeşil	2	180
17	Yeşim, firuze	1	180
18	Boz, kirli beyaz, kirli sarı	1	202

Göçmüş Kediler Bahçesi hikâye kitabında 45 renk ismi bulunmaktadır. Yeşil 11, mor 5, mavi 3, yemyeşil 1, açık yeşil 1, kırmızı 4, sarı 4, sarımsı 1, akımsı 1, kırmızımsı 1, kurşunumsu 1, bozumsu 1, ak 2, kara 1, yeşilimsi 1, kumral 1, pembe 1, yeşim 1, firuze 1, boz 1, kirli beyaz 1, kirli sarı 1 defa geçmektedir.

Yengece Övgü hikâyesinde yengeç bir kez daha Cüneyt'i öbürlerinden ayırıp, seçip üzerine doğru atılınca motorcu delikanlının sopası tepesine iner. Sopa çapında bir çöküntü belirir, yengecin sırtında. O dalırlı mavi-yeşil sırt artık eskisi gibi değildir (Karasu, 1991 s. 80).

Yağmurlu Kentin Güneşçisi hikâyesinde renklerin insanların ruh halleri, yaşadıkları ortam, deneyimleri üzerinden sembolize edilir. Kentte oturanlar doğdukları günden öldükleri güne değin gökyüzüyle denizi bir tek renkte bilirler, gökyüzünün mavi-açık olsun, koyu olsun, gene de mavi olabileceğini denizin de ona uyararak koyu maviden açık yeşile dek akla gelebilecek her türlü renge girip çıktığını, kırmızı, mor, sarı bile görülebileceğini ancak dünyayı gezmiş, görmüş kişilerden öğrenirlerdi. Onların anlattığına göre başka gökyüzlerinde sarı, sarımsı, akımsı, kırmızımsı bir güneş olurmuş gündüzleri (Karasu, 1991 s. 85, 86).

Göçmüş Kediler Bahçesi hikâyesinde başkışı başkanın odasından çıkar, bahçeye doğru yürür. Alanın renkleri ilgisini çeker. "Değirmi alan o günkünden çok daha büyüktü, kutular kutu değil, yuvarlak; mermerdi bu yuvarlaklar ama renkleri ne aktı ne kara; yeşil mermerle mor mermerden kesilmiş, araları sarı mermerle doldurulmuştu." (Karasu, 1991 s. 105).

Alsemender hikâyesinde başkışının çiçeğe merakı vardı. En çok da gülü severdi. Herkes gülün kırmızısını, pembesini, akını, sarısını yetiştirirken o gülün yeşilini seviyordu. "Adına yeşil gül derlerdi alsemenderin. Ama gerçekte yeşimle firuze arası bir renkteydi." (Karasu, 1991 s. 180).

Kısmet Büfesi

Tablo 4

Sayı	Renk isimleri	Sıklık	Sayfa sırası
1	Kırmızılar, lacivertler, yeşiller	1	11
2	Koyu kırmızı, açık sarı	1	13
3	Şarap tortusu	1	15
4	Şarap tortusu, sütlü macun	1	19
5	Turuncu	2	23
6	Pembe, turuncumsu pembe	1	25
7	Turunculuk	1	25
8	Yeşiller, kırmızimsı	1	29
9	Allı, yeşilli	2	44, 47
10	Boz, pembe	2	67, 75
11	Şarap tortusu, koyu kahverengi	1	102
12	Koyu şarap rengi	1	123

Kısmet Büfesi hikâye kitabında 26 renk ismi bulunmaktadır. Kırmızılar 1, lacivertler 1, yeşiller 1, koyu kırmızı 1, açık sarı 1, şarap tortusu 3, sütlü macun 1, turuncu 1, pembe 2, turuncumsu pembe 1, turunculuk 1, kırmızimsı 1, allı, yeşilli 2, boz 1, koyu kahverengi 1, koyu şarap rengi 1 defa geçmektedir.

Koyu veya koyulaşmış renkler doğadaki olumsuz değişimleri yansıtmaktadır.

İki Kadının Işığın Götide Azalan Bir Resmi Üzerine Metin hikâyesinde kadınlardan biri pencerenin ardında, diğeri kırmızılar, lacivertler, karartılmış yeşiller arasında bir odada oturmuş çevreyi seyretmektedirler. Biri bazen toz alır, tatlı, börek pişirir, diğeri koyu kırmızıya çalar bir koltukta açık sarı lambanın hemen altında oturur (Karasu, 1991 s. 13). Boş zamanlarında dedikodu yapar, çevresindeki insanları çekiştirirler. Kız kardeşlerden biri duldur, diğeri evde kalmıştır. Bazen pencere önünde düşüncelere dalar, sessizleşirler. Bazen de konuşmaya doymazlar. İkisi de emekliye ayrılmıştır.

Düş Balıkçıları: Kubadabad hikâyesinde güneşte yanmış, esmerleşmiş yüzle boynun altında pembe bir gövde iyice seçiliyordu karanlığa karşı. Islak donla gövdenin, bacakların turuncumsu pembeliği arasında renk ayrımı yok gibiydi (Karasu, 1991 s. 25).

Karanlık Bir Yalı Üzerine Metin hikâyesinde bir çocuk her gün allı yeşilli damalı donu ayağında, denizden, denizin bir yerlerinden çıkagelir (Karasu, 1991 s. 46). Anlatıcı karanlığa arkasını dönüp yüzünü güneşe çevirir, kendini doğayla eşleştirir, rıhtım taşlarının suyla kesiştiği yerde biten yosun olmak ister. Böylece daha özgür hissedeceğini düşünür.

Çapavulun Çattığı Çaparız hikâyesinde Erol Akyavaş'ın resminde yazar sabahın bozluğunun pembeye dönüştüğü saatte yedi diri üç ölünün bir çukurluğa sıkıştırıldığını ifade eder (Karasu, 1991 s. 67). Bazı yerlerde bir mezar kazılmış ama içinde iki ölü vardır. Anlatıcı ilk başta olayların gün doğumunda olduğunu düşünse de resme dikkatlice baktığında aslında gün batışında olduğunu fark eder.

Belirgin ve canlı renkler zaman zaman insanlara neşe, sevinç getirir, yaşamı, hareketi, canlanmayı

sembolize eder.

Kismet Büfesi hikâyesinde şarap tortusu rengi halının örttüğü taban, koyu kahverengi tahta kaplamalı duvarlar, koyu kırmızı koltuk minderleri ile ceviz koltuk çerçeveleri Ferdane Hanımın içine az da olsa su serpecektir (Karasu, 1991 s. 102).

Resimde üç sıraya dizilmiş kadınlar pastanenin ceviz kaplamalı, koyu şarap rengi kumaşlı, kuytu loşluğuna varırlar.

Lağımlaranası ya da Beyoğlu

Tablo 5

Sayı	Renk isimleri	Sıklık	Sayfa sırası
1	Koyu kırmızı	1	19
2	Kırmızı	2	26, 43
3	Kırmızı	2	46
4	Lacivert, kara	1	53
5	Kahverengi, mor	1	67
6	Mavi, yeşil, kırmızı	1	80
7	Kara, kahverengi, kirli sarı, mor	1	86
8	Patlıcan rengi, pembe, mavi	1	86

Lağımlaranası ya da Beyoğlu hikâye kitabında 19 renk ismi bulunmaktadır. Koyu kırmızı 1, kırmızı 5, lacivert 1, kara 2, kahverengi 2, mor 2, mavi 2, yeşil 1, kirli sarı 1, patlıcan rengi 1, pembe 1 defa geçmektedir.

Bir Söylencedir Beyoğlu hikâyesinde yazar annesinin bir yerlerden bulup masanın üzerine bıraktığı resmi görür. Resim zamanla sararmış, solgunlaşmıştır. “Sararıyor, soluyor, bir süre sonra iyice silinecek, bugün uçuk kahverengi ile uçuk mor arası bir renkte seçilen biçimler.” (Karasu, 1991 s. 67).

Hikâyede Meryem’in yanındaki kediler değişse de Meryem çok az değişir. Kışın yakası güve yeniği bir kürkle bezeli soluk kara mantosunun altından yalnız bilekleri, bir de üstü lacivert keten altı sarı lastik yahut kapkara bağcıklı topuksuz yahut da kapkara, atkılı, düğmeli ayakkabıları görünürdü. (Karasu, 1991 s. 52, 53) Yazar Sakızağacı’ndaki evin Taksim’e taşınmasından sonra ışığın değiştiğini, bütün eski, tozlu, kırmızı kadifelerin apak patiskalarla örtüldüğünü söyler (Karasu, 1991 s. 46).

Lağımlaranası hikâyesinde Beyoğlu sokaklarının hep renkli olduğunu belirten yazar ressamaların duvarlara balonlar, kuşlar, tazılar, kadın giysileri, akide şekeri renkleri, uçucu, hafif, pütürtülü bir dünya çizdiklerini ifade eder. Karartılmış, kara, kahverengi, kirli sarı, mor renklerin bunaltıcı, masalsı dünyası vardı birçok yerde. Yıldız sineması; patlıcan renkli kadifeleri, sarı ışıkları, salona oranla büsbütün loş görünen, hiç çıkılmayan balkonu, koyu ahşap kapıları, püskül koltuk tahtaları kararmış yaldızlarıyla kurduğu bir eskimişlik içinde o esmer görünüşlü resimlerini anımsayacak çocuklara gösterim aralarında da masal emzirirdi (Karasu, 1991 s. 85, 86).

Susanlar

Tablo 6

Sayı	Renk isimleri	Sıklık	Sayfa sırası
1	Mor	1	17
2	Sarı ile kahverengi, pembe, mavi	1	19
3	Simsiyah, açık gri	1	20
4	Mavi	3	30
5	Mavi	1	31
6	Mavi	2	32
7	Kıpkırmızı	1	56
8	Sarı	1	62
9	Lacivert, kapkara, kırmızı	1	66
10	Kara	2	66

Susanlar hikâye kitabında 20 renk ismi bulunmaktadır. Mor 1, sarı 2, kahverengi 1, pembe 1, mavi 7, kıpkırmızı 1, lacivert 1, kapkara 1, kırmızı 1, kara 1 defa geçmektedir.

Depo hikâyesinde dışarıda gök gürlüyor. Camlara binlerce kuş kanadı çarpıyor gibi. Uçup gidiyorlar, sonra gene geliyorlar. Sonra keskin mor bir ışık beliriveriyor, ortalık aydınlanıyor. Başkişi uzun, geniş bir büfededir. Sıra sıra, biçim biçim koyu sarı ile kahverengi arasında bir renk uğultusunda büfeler, dolaplar, ayna ve yıldızlar, beyaz, pembe, mavi mermerler, koyu karanlık çizgileri içinde kesik kesik parlıyor. Yazara göre gece pencerenin simsiyah olduğu zamandır. Gündüzün rengi ise açık gridir (Karasu, 2008 s. 18, 19, 20).

Kırmızı renk çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Bunlardan biri insanların duygu durumunu, ruh halini yansıtmadır. *Susanlar III Kör Nokta* hikâyesinde 40 yaşındaki kadın sağdaki gruba ve öne doğru gelmiş karmakarışık bir kadınlı erkekli kalabalığa geniş hareketlerle bir şeyler anlatırken 45 ve 60 yaşındaki erkekler yağmurluklu gence sorular sormaktadır. Koca koca hareketlerle biri para destesini, öteki kalın kitabı gösterir. Bar bar bağırırlar fakat sesleri duyulmaz. İkisi de kıpkırmızı kesilmiştir (Karasu, 2008 s. 56).

Kedili Meryem hikâyesinde Meryem'in yanındaki kediler yıllar içerisinde değişir. Meryem farkına varılamayacak ölçüde az değişir. Yazın kanarya sarısı ile ak arası, yakası dantelalı, etekliği kırmızı keten giysisini, pamuk çoraplarını, üstü ak keten, altı sarımsı ayakkabılarını, çan biçimi şapkasını örter öyle geçerdi Beyoğlu'ndan. Kışın ise kara mantosunun altında yalnız bilekleriyle üstü lacivert keten altı sarı lastik yahut kapkara bağcıklı ayakkabıları görünürdü (Karasu, 2008 s. 66).

Sonuç

Bu çalışma Bilge Karasu'nun hikâyelerini ele almakla beraber renklerin anlam açısından çeşitli şekillerde kullanılabildiğini göstermektedir. Bilge Karasu'nun hikâyelerinde renkler insanlara geçmişini anımsatan, gelecek için ilham veren, canlı cansız tüm varlıkları etkileyen faktörlerdendir. *Troya'da Ölüm Vardı*'da 31, *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı*'nda 18, *Göçmüş Kediler Bahçesi*'nde 45, *Kısmet Büfesi* 'nde 26, *Lağım-laranası ya da Beyoğlu*'nda 19, *Susanlar* 'da 20 renk ismi bulunmaktadır.

Hikâyelerde İnsan vücudundaki renkler doğanın renkleriyle eşleştirilir, sembolize edilir. Müşfik Suat'ın gözlerinin rengini doğanın yeşile bürünmüş haline benzetir. *Odalardan biri* hikâyesinde Müşfik resepsiyon görevlisinin gözlerini kızgın kuma, kızgın denize bakmaktan solmuş, sararmış bir nesneye, yaşlanmış bir insana benzetir. Renkler bazı durumlarda sevinç, mutluluk, bazen huzursuzluk, keder gibi duyguları çağırıştır. *Anahtar* hikâyesinde yazar anahtarın rengini vurgulamakla sarı rengin uğursuzluk, mutsuzluk, hüznün getireceğini belirtir.

Renk değişimleri yiyecekler, nesneler üzerinden benzetme yapılarak anlatılır. *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı*'nda yer alan *Ada* hikâyesinde yazar suların dibindeki açık renkli yeşili cama, taze yemişe ve buza benzetir. Havanın kararmasıyla açık yeşil koyulaşmaya, kararmaya başlar.

Andronikos güneş batarken ortaya çıkan ışığı şehri boyayan altın, kırmızı, bakır renklerine benzetir.

Bazı renkler tek bir yere aittir. Oranın imzasıdır, mührüdür. *Tepe* hikâyesinde İoakim gökyüzünü maviyle bütünleştirir. Göğü seyreden İoakim mavinin en güzel tonlarını zihninde canlandırır. Gördüğü maviyle görmek istediği maviyi karşılaştırır. Biri herkesin gördüğü, diğeri ressamın çizdiği. İoakim'e göre mavinin tüm tonları gökyüzünün sembolüdür.

Yağmurlu Kentin Güneşçisi hikâyesinde renkler insanların ruh halleri, yaşadıkları ortam, deneyimleri üzerinden sembolize edilir. Kentte oturanlar gökyüzünü, denizi tek bir renk olarak görseler de dışarıdan gelenler denizle gökyüzünün açık, koyu mavi, yeşil, kırmızı, mor, sarı bile görünebileceğini iddia ederler. Yerli insanların yaşadıkları ortamda tek renk görmesinin nedeni yaşadıkları tekdüze hayattır. *Alsemender* hikâyesinde yeşil doğayı, canlanmayı, yeniden doğuşu ifade eder. Bu nedenle başkışı gülün kırmızısını değil, yeşilini sever.

Koyu veya koyulaşmış renkler doğadaki olumsuz değişimleri yansıtmaktadır. *İki Kadının Işığı Gitgide Azalan Bir Resmi Üzerine Metin* hikâyesinde karartılmış yeşiller koyu yeşili ifade eder. Yeşilin kararması canlı, cansız tüm varlıkların zamana yenik düşmesini ifade eder. Belirgin ve canlı renkler zaman zaman insanlara neşe, sevinç getirir. *Kismet Büfesi* hikâyesinde şarap tortusu koyu kırmızı rengi ifade etmektedir. Bu renk Ferdane Hanımın ruhunu okşar, içine su serper.

Bir Söylencedir Beyoğlu hikâyesinde yazar masanın üzerinde bulduğu bir resmin uçuk kahverengi ile uçuk mor arası bir renkte olmasını resmin eskimeye yüz tutmasına bağlar. Bir zamanlar mavili, kırmızılı renkler sararmaya yüz tutmuştur. Yazara göre renkler zamanın nabzını yansıtmaktadır.

Lağım-laranası hikâyesinde Beyoğlu sokaklarının çeşitli renkleri farklı yaşamları, hayatları, farklı insanları, çeşitli olayları sembolize eder.

Depo hikâyesinde yazar büfedeki renkleri havanın durumuyla eşleştirir. Koyu sarı, kahverengi nesneler havanın dumanlı, kapalı olmasıyla ilişkilendirilir. Yazara göre karanlık siyahı, aydınlık açık griyi ifade eder. Geceler siyah, gündüzler açık gridir.

İnsanlar yoğun duygular içerisindeyken (öfkeliyken, aşıkken) vücudunda birtakım fiziksel değişimler olmaktadır. Bazı renkler de bu değişime eşlik etmektedir. *Susanlar* 'da yer alan *Susanlar III Kör Nokta* hikâyesinde insanların renginin kıpkırmızı olması onların kızgınlığının göstergesidir.

Sonuç olarak Bilge Karasu'nun hikâyelerinde yer alan renk isimleri çok katmanlı ve çeşitli anlam özelliklerine sahiptir. Renk isimleri kültürle yakından ilişkili olduğundan araştırılması dönemin sosyal,

kültürel yapısının öğrenilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Abdullah, Behlul (2004). *Kitab-i Dede Gorgut'da Renk Simvolikası*, Bakü: Çarşıoğlu Yayınevi.
- Acarözmen, Bilal (2016). Eşcinsel Günlüğünden Bilge Karasu, *GaiaDergi*, <https://gaiadergi.com/escinsel-gunlugunden-bilge-karasu/> (20.01.2017).
- Akarsu, Bedia (2001). Felsefe Dili Olarak Türkçe", Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Öğretim ve Araştırma Alanı Olarak Felsefe, s.104.
- Aksan, Doğan (1971). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, DTCTF Yayınları
- Ayverdi, İlhan (2010). *Kubbealtı Lugatı/Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Babatürk, Leyla (2023). Rusça ve Türkçe Deyimlerde Renk Adları. *Dil araştırmaları*, S. 32, s. 203-217.
- Bingöl, Orhan (2017). Kent Hayatı ve Kültürü. M. Talas (Ed.). Kent Sosyolojisi, (s. 215-228). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Çürük, Yasemin (2017). *Türk dilinde renk adları ve renk adlarına gelen ekler*, Renk kitabı (ed.: Emine Gürsoy Naskali) Kitabevi, s. 201-230.
- Ercilasun Ahmet Bican ve Akkoyunlu Ziyat, *Divan-ı Lügat-i Türk*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Evis, Ahmet (2011). *Bilge Karasu'nun Öykülerinde Yapı ve Tema*: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yüksek lisans tezi)
- Gökbayır, T., & Gökbayır, M. (2024). Çağdaş türk lehçelerinde renk adlarından türetilen isimler ve kullanım alanları. *Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 317-336.
- Karasu, Bilge (1991). *Göçmüş Kediler Bahçesi*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasu, Bilge (1991). *Kısmet Büfesi*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasu, Bilge (1991). *Troya'da Ölüm Vardı*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasu, Bilge (1991). *Uzun Sürmüş Bir Günün Akşamı*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasu, Bilge (2014). *Lağımlaranası ya da Beyoğlu*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasu, Bilge (2014). *Susanlar*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Karasu, Bilge (2017). *Nasıl Yazıyorsam Öyleyimdir*. (Haz. Arslantunalı, M) İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi. s. 37-38.
- Korkmaz, Zeynep (2019). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuyumcu Elif, Renk Kavramının Türkçedeki İfade Özellikleri, *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, S. 7, s. 513-538
- Nalbant, Elif (2018). *Bilge Karasu'nun Gece Romanında Modernizm Eleştirisi*. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü s. 6.
- Ögel, Bahaeddin (2022). *Türk Kültür Tarihine Giriş VI*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Subaşı, D. Adalar (2012). Renkler ulamı üzerine Türkçe ve Arapça Sözlük tabanına yönelik gözlemler. *Turkish Studies*, Vol. 7(2) Spring, 963-977.
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türkçe sözlük*. K-Z (12. Baskı, s. 2774).

20. Judging Motherhood: AI, Surveillance, and Care in Jessamine Chan's *The School for Good Mothers* ¹

Özlem GÜMÜŞÇUBUK ²

APA: Gümüşçubuk, Ö. (2026). Judging Motherhood: AI, Surveillance, and Care in Jessamine Chan's *The School for Good Mothers*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (53), 352-364. **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22247132>

Abstract

This article examines Jessamine Chan's *The School for Good Mothers* (2022) through the interconnected themes of artificial intelligence, surveillance, motherhood, gender inequality, and care. Set in a near-future dystopian society, the novel portrays a state-controlled system in which artificial intelligence continuously monitors, evaluates, and corrects maternal behavior. Focusing on the protagonist, Frida, the study analyzes how algorithmic surveillance transforms motherhood from a lived emotional experience into a measurable, performative role. Drawing on Michel Foucault's concept of the Panopticon and Adrienne Rich's distinction between motherhood as experience and as institution, the article suggests that surveillance technologies may reinforce patriarchal expectations and regulate women's reproductive and emotional labor. *The School for Good Mothers* functions as a disciplinary institution in which robotic surrogate children collect data on mothers' behaviors, emotions, and caregiving practices. Furthermore, the novel highlights significant gender inequalities by subjecting mothers to rigorous scrutiny while largely absolving fathers of comparable responsibility. The analysis also elucidates the extent to which care may be commodified and transformed into a monitored performance governed by institutional standards. This study argues that Chan's novel should be read not only as a portrayal of motherhood under tech-mediated patriarchy but also as a warning about how racialized and classed assumptions about "bad mothers" are encoded into algorithmic systems of governance. Ultimately, the novel explores how artificial intelligence and surveillance reshape maternal identity, autonomy, and human relationships within a technologically mediated patriarchal society.

Keywords: Artificial intelligence, surveillance, motherhood, gender inequality, care

- 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:** 03.07.2026-**Kabul Tarihi:** 02.09.2026-**Yayın Tarihi:** 03.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22247132>
Hakem Değerlendirmesi: İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
² Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü / Asist. Prof., Ege University, Faculty of Letters, Department of American Culture and Literature (İzmir, Türkiye), **e-posta:** ozlem.gumusclubuk@ege.edu.tr **ORCID ID:** <https://orcid.org/0000-0002-3214-9446> **ROR ID:** <https://ror.org/02eaafc18>

Adres
 RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi
e-posta: editor@rumelide.com
tel: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Address
 RumeliDE Journal of Language and Literature Studies
e-mail: editor@rumelide.com
phone: +90 505 7958124
www.rumelide.com

Anneliği Yargılamak: Jessamine Chan'ın *The School for Good Mothers* Romanında Yapay Zekâ, Gözetim ve Bakım ³

Öz

Bu makale, Jessamine Chan'ın *The School for Good Mothers* (2022) adlı romanını yapay zekâ, gözetim, annelik, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve bakım temaları çerçevesinde incelemektedir. Yakın gelecekte geçen distopik bir toplumda kurgulanan roman, annelik davranışlarının yapay zekâ teknolojileri aracılığıyla sürekli olarak izlendiği, değerlendirildiği ve düzeltildiği devlet kontrollü bir sistemi tasvir etmektedir. Bu makale, başkahraman Frida'nın deneyimlerine odaklanarak algoritmik gözetimin anneliği duygusal ve yaşanmış bir deneyim olmaktan çıkarıp onu ölçülebilir ve performatif bir role nasıl dönüştürdüğünü analiz etmektedir. Michel Foucault'nun Panoptikon kavramı ile Adrienne Rich'in anneliği deneyim ve kurum olarak ayıran yaklaşımından yararlanan makale, gözetim teknolojilerinin ataerkil beklentileri nasıl güçlendirdiğini ve kadınların üreme ile duygusal emeklerini nasıl denetlediğini göstermektedir. Romandaki okul, annelerin davranışları, duyguları ve bakım pratikleri hakkında veri toplayan robot çocuklarla işleyen disipliner bir kurum olarak sunulmaktadır. Ayrıca roman, anneleri yoğun bir denetime maruz bırakırken, babaları büyük ölçüde sorumluluktan muaf tutarak toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini görünür kılmaktadır. Bu çalışma, Chan'ın romanının yalnızca teknoloji aracılığıyla işleyen ataerkillik altında anneliğin bir temsili olarak değil, aynı zamanda "kötü annelere" ilişkin ırksallaştırılmış ve sınıfsallaştırılmış varsayımların algoritmik yönetim sistemlerine nasıl kodlandığına dair bir uyarı olarak da okunması gerektiğini ileri sürmektedir. Sonuç olarak, roman yapay zekâ ve gözetimin teknolojik olarak yapılandırılmış ataerkil bir toplumda annelik kimliğini, özerkliği ve insanlar arası ilişkileri nasıl yeniden şekillendirdiğine ilişkin eleştirel bir inceleme sunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Yapay zekâ, gözetim, annelik, toplumsal cinsiyet eşitsizliği, bakım

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 /Ithenticatge, Rate: 7 %
Ethics Complaint: editor@rumelide.com
Article Type: Research article, Article Registration Date: 03.07.2026-**Acceptance Date:** 02.09.2026-**Publication Date:** 03.09.2026; **DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.22247132>
Peer Review: Two External Referees / Double Blind

Introduction: Surveillance, AI, and the Dystopian Reorganization of Care

Jessamine Chan's *The School for Good Mothers* is set in a near-future dystopia where American society is under constant surveillance. The novel places the intimate dimensions of motherhood under strict AI control, using these technologies as instruments of a patriarchal system that may require "bad" mothers to be supervised by robot infants to ensure their behavioral correction. The narrative explores how artificial intelligence reshapes cultural constructions of motherhood, care, and moral responsibility. Rather than presenting AI merely as a technological innovation, the novel integrates algorithmic systems into its narrative structure to systematically observe, record, and evaluate maternal conduct.

The school, characterized by its robotic infants and continuous testing, functions as a disciplinary site where artificial care surrogates displace authentic human relationships and convert intimacy into data. Its simulations reproduce the conditions of motherhood while eliminating the reciprocal, unpredictable, and historically situated dimensions of human care. In this sense, robotic children are not neutral technological aids but instruments of institutional power: they make maternal behavior permanently visible, comparable, and correctable. Through the protagonist, Frida, Chan exposes the violent contradiction at the center of this algorithmic gaze. Although the system claims to identify and correct inadequate care, it is fundamentally incapable of recognizing the nuances of fatigue, uncertainty, ambivalence, and affection. Consequently, Frida is compelled not simply to care for the child but to demonstrate care in forms obedient to the system, adopting a rigid and performative maternal identity. The novel suggests that AI-mediated surveillance does not improve motherhood; rather, it intensifies patriarchal discipline by replacing trust and relational understanding with institutional measurement.

The novel critiques the integration of AI-based surveillance into the domestic sphere by showing how continuous monitoring, numerical evaluation, and simulation transform maternal labor into a measurable and governable object. These technologies do not merely observe motherhood; they actively produce the standards by which it is judged. By reducing care to behavioral indicators, the system treats maternal competence as a fixed, quantifiable performance while disregarding the emotional, embodied, and situational dimensions of caregiving. The apparent objectivity of algorithmic assessment therefore conceals a deeply normative structure: the system determines in advance which emotions, reactions, and caregiving practices count as evidence of maternal worth.

At the outset of the novel, the protagonist, a Chinese American single mother named Frida, has ended her marriage to her white husband, Gust, because of his adultery during her pregnancy. The narrative then follows Frida as she struggles with the consequences of her circumstances. A crucial incident with her young daughter, Harriet, leads to state intervention and rigorous monitoring of her maternal qualifications. This intervention results in her compulsory enrollment in a state-sponsored rehabilitation program, metaphorically called "The School for Good Mothers," where her parenting capabilities are systematically evaluated and policed. Through this speculative framework, Chan thus appears to offer a critical examination of anxieties surrounding care and motherhood.

In this institution, mothers like Frida are subjected to constant scrutiny, with their every action and even emotional state being monitored through sophisticated surveillance technologies, including robotic surrogate children equipped with cameras and sensors to detect nuances of affection, stress, and insincerity. This technological observation extends to all aspects of their lives, transforming the private realm of motherhood into a public spectacle governed by algorithmic assessment. Hamacher defines surveillance in motherhood as "the capacity to reinforce divisions, to categorize and classify, to direct

desires and transmit judgment as well as to coerce and control" (Hamacher & Hankey, 2023, p.11) This may be interpreted as an extension of the paradigm of intensive mothering into a societal expectation that women fully dedicate themselves to child-rearing, into a system in which maternal behavior leads to state-governed education that strictly defines and enforces what constitutes "good" mothering.

The Surveillance Apparatus of the Home: From Camera Installation to Conditioning

The novel's narration opens with the day Frida describes as the worst of her life: she left her daughter, Harriet, unattended for two hours. After this incident, a neighbor reported her to the authorities, and her daughter was taken away. From that point on, her perception of motherhood becomes inevitably linked to state surveillance, patriarchal judgment, and "how state institutions work together to define, monitor, and control maternal behavior" (Tahniah & Wulandari, 2025, p. 248). From the moment Frida's investigation begins, she is under strict scrutiny from the supervisors at Child Protection Services. The supervisors' apparent lack of empathy for Frida's explanations—specifically regarding her fatigue and temporal disorientation—suggests a systemic disregard for the subject's context. This lack of understanding highlights the dehumanizing aspect of a system that prioritizes objective metrics over subjective experiences, particularly for mothers who deviate from idealized norms. This algorithmic gaze, which measures and categorizes maternal performance through continuous monitoring of emotions and behaviors, begins even before the court decision: the state installs cameras all around Frida's house except in the bathroom with her full consent, enabling the state to analyze her feelings, establish universal standards for subjectivity, and enforce "objective" judgments on her motherhood.

Frida is compelled to perform an idealized version of motherhood under patriarchal scrutiny, as pre-trial surveillance transforms private maternal struggles into quantifiable data. The state officials installing the cameras claim that, through this surveillance footage, the state will analyze her feelings, set universal standards for subjectivity and bias, and implement new standards. Although the state claims that such surveillance facilitates objective decision-making, it may instead catalyze the transformation of motherhood into a performative act, in which the patriarchal apparatus mandates specific maternal behaviors. "Sitting in the rocking chair, Frida wept, angry that she had to fake it when she had no tears left. But no tears would suggest that she's an even worse mother than the state imagines" (Chan, 2022, p. 37). Under the camera's gaze in her home, Frida feels compelled to constantly perform the role of the "good mother" to conform to societal expectations, thereby transforming her private life into a public act of continuous monitoring and scrutiny. She begins to think, "she must show them that she is wrestling with her guilt. The more she suffers, the more she cries, the more they'll respect her" (Chan, 2022, p. 66).

These children, designated as 'dolls' by Ms. Russo, appear to represent the zenith of contemporary robotics and artificial intelligence. They can move and speak and smell and feel like real children. They can hear. They can think. They are sentient beings with age-appropriate brain development, memory, and knowledge. In terms of size and abilities, they resemble a child of about eighteen to twenty months. (Chan, 2022, p.110)

These robotic surrogates use advanced AI to mimic the senses and thinking of real toddlers. This design appears to establish a controlled environment intended to modify maternal behavioral patterns. The robot child also serves as an advanced surveillance tool. It collects biometric data from the assigned "mother"—such as heart rate, temperature, posture, and the authenticity of her emotions—to assess her parenting fitness (Capers, 2023, p. 2045).

Race, Class, and the Intersectional Architecture of Maternal Surveillance

Although existing scholarship on *The School for Good Mothers* has largely analyzed the novel through the lenses of gender, surveillance, and intensive mothering, an intersectional reading reveals a dimension that is simultaneously obvious and undertheorized: Frida's positioning as a Chinese-American single mother of modest means situates her within a long historical lineage of mothers whose parenting has been discredited precisely because of their race and class location. Chan's novel thus cannot be understood solely as a narrative about gender; it must also be read in the context of the algorithmic intensification of maternal surveillance, which falls disproportionately on those whose suitability for motherhood has historically been regarded as conditional.

Zhou's review of *Supervision: On Motherhood and Surveillance* further clarifies this dynamic: "...this book critically questions and confronts the conventional views of motherhood that are often based on white, middle-class ideals. It examines how these standards have shaped the surveillance practices, expectations, and severity imposed on mothers from other backgrounds" (Zhou, 2024, p.207). The same volume underscores the burden placed on Black mothers, "who have historically been 'sexualized, demonized, and policed'" (Zhou, 2024, p.207), and gives additional attention to incarcerated mothers, transnational migrant mothers, teenage Black mothers, transgender mothers, and Native mothers. In this sense, Chan's novel belongs to a broader contemporary interrogation of how surveillance is calibrated by racial and class hierarchies—even when its surface vocabulary presents itself as a universal, gender-neutral concern for child welfare.

This intersectional architecture has solid consequences for Frida's representation. She is, on the one hand, a presentable professional whose transgression appears to be a single moment of exhaustion; on the other, she is a woman whose racialized identity places her precisely at the intersection that Cappellini and her co-authors describe when they observe that "deviants, criminals and, as some have argued, bad mothers, who often coincide with working class mothers deviating from the middle class ideals of intensive mothering" (Cappellini et al., 2019, p. 473). The novel does not explicitly invoke Frida's race or class as a cause of her enrollment—rather, the bureaucratic machinery is presented as objective, color-blind, and gender-neutral—but this formal objectivity is precisely the ideological operation that intersectional surveillance studies identify. L. J. Arnold's comparative reading of contemporary dystopian maternity narratives reinforces this point: Chan, she argues, "explores the consequences of surveillance culture particularly for mothers from marginalized groups" (Arnold, 2025, p. 87). The disturbing singularity of Frida's case—the cameras, the year-long program, the specter of permanent termination of parental rights—thus appears less as the future of all mothers and more as the future already experienced, in different registers, by mothers of color and poor mothers in the present.

The Institution as Panoptic Prison: Discipline, Punishment, and Internalized Surveillance

While Foucault famously popularized the term "panopticon" by illuminating the connections between surveillance and modernity as a disciplinary practice, Jeremy Bentham first introduced his plan for the "Panopticon" penitentiary in 1791 (Lyon, 1994, p. 63). In the introduction to *Theorizing Surveillance: The Panopticon and Beyond*, David Lyon examines whether the panopticon remains an adequate framework for understanding contemporary surveillance. Addressing this question, he observes: "We cannot evade some interaction with the panopticon, either historically, or in today's analyses of surveillance" (Lyon, 2006, p. 4). David Lyon, in his book, *The Electronic Eye: The Rise of the Surveillance Society*, discusses the development of surveillance in his chapter titled "From Big Brother to the Electronic Panopticon". The chapter's main argument is to survey surveillance and the

panopticon. When considering George Orwell's 1984, Lyon notes that, while writing this world classic, Orwell "never imagined how rapidly surveillance would extend its global reach" (Lyon, 1994, p. 58). Using Orwell's 1984 as a starting point, Lyon depicts the novel as a representation of how "the power of technology is used for social control" (Lyon, 1994, p. 59), much like how surveillance power is used in the fictional school in Chan's novel. In his survey of surveillance, Lyon also draws on Gary T. Marx's concept of the "new surveillance." As Lyon summarizes it, what is new about these technologies is that "they are invisible, involuntary, ... involve decentralized self-policing" (Lyon, 1994, p. 68). Marx's three features of the "new surveillance" map closely onto the regime Chan depicts. The school's observation is invisible: it is not an architecture the mothers can see, but sensors embedded in the dolls' bodies. It is involuntary: Frida's enrollment is court-ordered, and the pre-trial cameras are installed throughout her home, formally "with her full consent," yet under conditions in which refusal is indistinguishable from further evidence of maternal failure. Moreover, it involves decentralized self-policing: the monitoring is not sustained by a visible watcher but by the mothers themselves. Where Bentham's inspector had to be feared as possibly present, the doll's sensors need not be seen. However, they must be obeyed: the mothers internalize the metrics and produce the surveillance themselves. In this sense, Chan's school realizes precisely the shift from Big Brother to the electronic panopticon that Lyon's chapter describes. The mothers lose their sense of privacy because they are under constant surveillance. This environment of constant monitoring forces the mothers to comply with the rules of good motherhood, showing forced affection to their robot babies.

The institution also employs strict surveillance, and the pervasive sense of being watched may parallel Foucault's conceptualization of the Panopticon, in which internalized disciplinary practices compel individuals to self-regulate their behavior as if they were perpetually under observation (Cappellini et al., 2019). Constant surveillance turns motherhood into something conditional, in which AI children record tone, gestures, and emotional authenticity, and ultimately produce data reports on maternal adequacy. The mothers internalize surveillance through the continuous regulation of their emotional responses toward the robotic entities. A sense of discipline and punishment hangs over the time the mothers spend in this state facility. "It's certainly starting to feel like prison. What she imagines of prison. Permission to leave the room. Permission to eat. Permission to use the bathroom. Activities monitored and preordained. Someone else deciding how her time will be spent and in what room and with what people" (Chan, 2022, p. 115). Regarding punishment, the most effective way to discipline mothers who perform poorly on their weekly exams is to revoke their phone privileges. This disciplinary mechanism parallels Foucault's analysis of "the Panopticon creates docile bodies which have internalized disciplinary practices and act as if they are constantly under surveillance even when they are not (Cappellini et al., 2019, p.473).

The disciplinary gaze analyzed above is not only vertical; it is also horizontal, exercised by mothers upon one another long before the state intervenes. As Capers observes, channeling Melissa Murray, mothers are subject to "the routine surveillance from other mothers," the "harsh scrutiny of 'the Panopti-mom,'" a deliberate play on Jeremy Bentham's panopticon prison (Capers, 2023, p.2056). Murray coined the term "Panopti-mom" to describe a culture of motherhood in which mothers are criticized and scrutinize themselves and others because the culture that they live in instills "a sense of near-constant surveillance" (Murray, 2013, p.166). Chan provides many examples in the novel in which both mothers criticize other mothers and women who are not mothers and feel justified in being skeptical about Frida's motherhood. Before she enters the school of good motherhood, she is criticized by her ex-husband's new girlfriend. She continuously gives her advice about the fact that she should "eliminate all plastic from her household...She should install a water filtration system so Harriet won't be exposed to heavy metals and

chlorine in her drinking water at bath time" (Chan, 2022, p.34). Frida also remembers being criticized for gazing at the newspaper when her daughter was playing in the playground; having her silently play was not enough motherhood because a child should "hear ten thousand words a day, from birth until age five, in order to be prepared for kindergarten" (Chan, 2022, p. 36). After she enters the school, she meets other mothers from different races and classes, who were also accused of being "bad mothers" by people who have, in one way or another, gazed at them and "graded" their sense of motherhood. Ironically, the school does not abolish this communal gaze; the mothers keep gazing and judging each other, but at the same time there is for every single mother the robot-doll that continuously surveils their actions of motherhood and records and evaluates their state of motherhood.

In addition to their role as proxy children, the dolls will collect data. They'll gauge the mothers' love. The mothers' heart rates will be monitored to judge anger. Their blinking patterns and expressions will be monitored to detect stress, fear, ingratitude, deception, boredom, ambivalence, and a host of other feelings, including whether her happiness mirrors her doll's. (Chan, 2022, p. 111)

Motherhood is often conceptualized as an unattainable standard; in the novel, this expectation is reduced to a performative spectacle, in which the state actively constructs and reinforces idealized maternal archetypes through technological and psychological manipulation. Adrienne Rich, in her book *Of Woman Born: Motherhood as Experience and Institution*, distinguishes between the lived experience of mothering and motherhood as a patriarchal institution that polices women's reproductive roles. The former refers to the emotional experience of mothering, whereas the latter functions as a structural constraint within patriarchal society. The novel appears to elucidate this dynamic by rendering mothers' personal practices into quantifiable data, thereby enforcing societal norms through technological mechanisms. While Rich characterizes the experience of mothering as potentially creative and meaningful, she argues that the institutionalization of motherhood remains significantly restrictive, governed by systemic control, and inherently political. Echoing Adrienne Rich's critique of motherhood's institutionalization, the novel illustrates how patriarchy demands that women perform idealized roles in an endless competition in which they are ranked and rewarded yet remain replaceable.

More playful motherese. A higher pitch. Higher daily word count. Frida needs to relax. Her temperature and heart rate suggest an unsustainable level of stress. She needs to make more frequent and meaningful eye contact with Emmanuelle. Her touch should be gentler, more loving. Data collected from the doll has suggested substantial amounts of anger and ingratitude. Any negative feelings will impede her progress. (Chan, 2022, p. 132)

This constant monitoring and evaluation of maternal performance exemplifies how the patriarchal institution of motherhood, as outlined by Rich, appears to extend its control into the most intimate aspects of maternal life, potentially shaping the subject through externally imposed archetypes of ideal motherhood. Rich further describes the ideology of the "Good Mother," offering a critical analysis of the cultural construction of the self-sacrificing, perpetually patient maternal figure. Like the unrealistic depiction of motherhood, this ideology serves to discipline women, who are expected to find total fulfillment in motherhood, suppressing anger and ambition. Mothers who cannot achieve this ideal in the novel may appear to experience profound guilt and shame.

As Demirci notes in his analysis of the contemporary family, "the family, historically a site of intimacy and socialization, has become a key biopolitical and surveillance mechanism that integrates individuals into digital regimes of power" (Demirci, 2026, p. 525). Within this framework, algorithmic systems "restructure parenting, reshape privacy boundaries, and mediate intra-family trust through data-driven technologies" (Demirci, 2026, p. 525). Chan's novel captures this transformation precisely: the family is no longer only a private refuge from the state's disciplinary apparatus but the very surface on which that

apparatus is inscribed. This shift from physical confinement to continuous data extraction transforms disciplinary power from a visible architecture into an invisible infrastructure. While the classical Panopticon controlled people by locking them in and keeping them under the constant threat of being watched, today's algorithmic systems work very differently: they continuously gather data from individuals through sensors embedded in everyday environments and intervene in our lives based on predictions about what we will do before we actually do it. Chan extends this logic one step further by removing even the necessity of biological reproduction. The robot child, as an artificial reproductive surrogate, collapses the child's body into pure information: its biometric readings, its emotional data, and its capacity to transmit maternal warmth or its absence to a central algorithmic judge. The mother is reduced to a body of pure data: heart rate, blinking pattern, temperature, and posture.

As a result, Foucault's disciplinary power suggests that Chan is not merely inserting the prison into the home; she is integrating the surveillance infrastructure already existing in contemporary wearable baby monitors, fertility apps, and pediatric surveillance tools into the fully saturated, AI-mediated disciplinary environment of late algorithmic motherhood. The novel thus offers less a distinct future than a sharply illuminated present. In a fictional world where the near-future American society is heavily governed by artificial intelligence, “encompassed looking, watching, and being able to surveil one's child differently than in the past. Technological surveillance had become mandatory” (Hamacher & Hankey, 2023, p.9).

Gendered Surveillance: Mothers Versus Fathers, and the Reproduction of Patriarchal Accountability

The inherent gender inequality within this dystopian system is evident in the disproportionate targeting of mothers, whose maternal behavior is subjected to intense scrutiny and correction. At the same time, fathers' roles and responsibilities remain largely unexamined. Consequently, expectations for behavior change differ noticeably between mothers and fathers.

Tucker cheerfully answers her questions about the father's school: no cleaning crew, yes brain scans, counseling once a month, no talk circle, what's talk circle, some hand jobs, but no real romances, not that he knows of. A bunch of fistfights, but no expulsions. Some malfunctions, but no dead dolls. They get to call home for an hour every Sunday. No one has ever lost phone privileges. The counselors think it's important for them to stay in their children's lives. For the most part, it's been a supportive group. (Chan, 2022, p.240)

The quotation above not only reflects that fathers are treated differently but also presents a concrete institutional comparison: fathers are allowed greater freedom, are not punished through phone restrictions, are not subjected to the same disciplinary mechanisms, and are actively encouraged to maintain contact with their children. Fathers are considered successful if they have good intentions; however, mothers undergo a much stricter evaluation process on the road to becoming “good mothers”. The word “good” is ironic because the patriarchal system demands that they attain a state of perfection that nobody can achieve. While trying to achieve this state of perfection, they experience a continuous feeling of mother guilt. For instance, a supervisor lecturing mothers on the imperatives of maternal conduct explicitly attributes social pathologies—specifically “juvenile delinquency, school shooters, teen pregnancy, and terrorism” (Chan, 2022, p.89)—to deficient motherhood. Such problems are never mentioned in the context of fatherhood. This state-governed curriculum appears anchored in the conservative assumption that rectifying the domestic sphere can stabilize the broader social order. This ideology frames the domestic sphere, particularly the mother's role within it, as the primary site of societal stability and moral order, thereby justifying extensive state intervention and surveillance of

private family life because “the home and women, by association with the domestic sphere, have historically and continue to be a subject and site of surveillance” (Castle, 2025, p.115).

Another striking example that can be provided for the difference between how mothers and fathers are treated differently is the mantras that they must repeat to themselves, as if they are being brainwashed by this dystopian patriarchal system that they must stay in. The mothers are required to say, “I’m a bad mother, but I am learning to be good” (Chan, 2022, p.90), whereas the fathers repeat the mantra “I am a father learning to be a better man” (Chan, 2022, p.242). The mother’s formulation begins with self-condemnation, whereas the father’s formulation does not require him to identify himself as a bad father. Instead, fatherhood is separated from moral failure and is framed as an opportunity to become a better man. This perspective reinforces a gendered division of labor and responsibility, implicitly absolving fathers of equivalent accountability for societal ills and positioning mothers as the primary agents of moral reproduction and social order. Fathers who commit offenses comparable to those of mothers are portrayed as likely to complete the program simply by conveying good intentions toward their children. This stark contrast highlights a fundamental patriarchal bias in the state’s disciplinary apparatus, where male parental failings are treated with tolerance.

The Panopticon Reconfigured: Algorithmic Visibility and the Production of Maternal Subjectivity

Jeremy Bentham conceived the Panopticon as an ideal prison, a circular structure with a central watchtower surrounded by a ring of cells. Although Bentham’s model of the panopticon prison rests on an architectural design, Lyon argues that it was not only a form of punishment; it was also a “clean and rational form of social control” (Lyon, 1994, p. 65). In *Discipline and Punish*, Foucault transforms this architectural blueprint into a theory of power. The Panopticon’s genius lies not in constant watching but in the possibility of being watched, as inmates, unable to know whether the observer is present, assume surveillance is permanent. This uncertainty is the mechanism of control. Inmates begin to self-regulate, policing their own behavior without any external force. Power becomes self-sustaining, independent of the person who exercises it. The watched becomes their own watcher. As Foucault states in *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, the idea of the Panopticon “can be implemented in hospitals, workshops, schools, prisons” (Foucault, 1995, p. 205)—similarly, the fictional school functions as a near-perfect panoptic institution. The AI observer appears to operate without pause or fatigue, suggesting omnipresent monitoring. Mothers are not merely observed; rather, the awareness of this persistent surveillance may reshape every gesture, word, and expression.

Like Bentham’s inmates, the mothers begin to police themselves, performing ideal motherhood not out of love but out of terror of an ever-present gaze. The institution’s surveillance appears fully realized; its judgment may be treated as final; and the capacity for resistance remains constrained. Chan’s novel exposes how the very definition of a “good mother” functions as a disciplinary instrument. The state does not simply punish bad behavior; it produces, codifies, and enforces a normative ideal against which every mother is measured, thereby epitomizing Foucault’s power/knowledge.

The robot child in Chan’s novel is, in many respects, a child: it speaks, smells, feels, thinks, and responds. It possesses “age-appropriate brain development, memory, and knowledge” (Chan, 2022, p. 110). For a mother who has been deprived of her biological daughter, the encounter with the robot child cannot be one-dimensional. Frida’s relationship with the doll she names Emmanuelle is, on the one hand, a kinship relation, an affective bond formed in the intimacy of daily caregiving, and, on the other, a

relation in which every gesture is recollected, quantified, and reduced to a portable disciplinary apparatus entirely indifferent to the emotional accuracy of the bond itself. The doll, in this sense, is not separable from the bond it duplicates; the surveillance it performs is structurally entangled with the very relation of care it appears to enable. Such a configuration cannot simply be refused, for there is no motherhood without relational entanglement. It can, however, be subjected to critical interrogation. The robot child functions as a provocative alternative: it dissociates motherhood from biological reproduction while simultaneously excluding the transformative possibilities that such decentering might create.

The novel preserves the tension at the heart of its exploration of motherhood and surveillance. The robot child is simultaneously the mother's most intimate companion and the most dangerous opponent, both nurturing her and legitimizing the very surveillance apparatus that confines her. From this perspective, *The School for Good Mothers* is not simply a novel about AI and motherhood; it interrogates the forms of kinship that contemporary regimes of digital governance are willing to recognize, as well as the affective bonds they are structurally unable to accommodate.

Care as Measured Performance: Empathy and the Algorithm of Affection

Finally, on the theme of care, the novel shows how the state transforms maternal affection into a measured performance. This surveillance appears to dehumanize the expression of authentic emotional bonds. Specifically, the requirement that mothers care for sentient robot doppelgängers of their children, programmed to collect biometric and emotional data, transforms nurturing into a monitored performance rather than an uncoerced bond. This process reduces the care and affection mothers are supposed to give their children to measurable, performative acts in which they are expected to show their robot babies constant empathy, love, and attention, leaving mothers isolated and without any sense of empathy for them. This commodification of care is further reinforced by the number of hugs and kisses a mother should give her robot baby, as documented through surveillance. For instance, the instructor advises mothers to hug their children for only three seconds, assuming this is the healthiest form of mother-child bond and allows only five or six seconds "if the child is injured or has experienced verbal, emotional, or physical trauma" (Chan, 2022, p. 118). Since motherhood and care are depicted as a kind of performance in this institution, Frida struggles to distinguish what she sincerely feels for her daughter, Harriet, from what she is expected to perform for the robot-child Emmanuelle. These artificially imposed modes of behavior lead Frida to feel like an insufficient mother, as stated in the following lines: "She is a bad mother because her affection is perfunctory towards her robot-child" (Chan, 2022, p. 139).

Ultimately, care emerges as a mechanism of institutional control; it is removed from the mother and transferred to state-employed supervisors and evaluators. In other words, care is not a relationship between the mother and the child; it is regulated, and since robot-children are not human yet still require emotional labor, care becomes an empty repetition rather than a bond between mother and child.

Salje's recent work on "carework and empathy" offers a particularly insightful vocabulary for this concept. Empathy with children, she argues, "is an active and normally temporally extended exploration of the target subject's complex and dynamic emotional life, guided by an epistemic aim of psychological understanding." This exploration "is liable to disable the caregiver's normal emotional functioning in a way that can give rise to a sense of self-alienation" (Salje, 2025, p. 26). The novel stages this self-

alienation precisely: Frida's perception that she cannot tell whether she loves her biological daughter or merely performs a state-mandated simulation of loving her robotic substitute is not a sign of mental collapse but a logical consequence of an institutional regime in which empathy itself is instrumented and quantified.

The care mothers provide for their robot children may not only be observed but also quantified, algorithmically analyzed, and weaponized to enforce strict obedience. This systematic monitoring may strip the maternal relationship of its natural value, forcing an organic emotional bond to mutate into a rigid, performative act calibrated to state-mandated metrics. By reducing the nuance of human affection to binary data points, the institution exerts control, ensuring that the emerging threat of judgment shapes every gesture. This quantification appears intended to replace maternal instinct with conditioned, mechanical obedience, effectively transforming the domestic sphere into a site of data-driven correction, as evidenced by the following directive: "The recordings will be analyzed for the number of encouraging phrases versus the amount of warning or scolding. Too many noes will cause the word counter to beep like a car alarm, and only the instructors can turn it off." (Chan, 2022, p. 151).

Conclusion

The novel's central insight, however, is that surveillance does not merely regulate maternal identity; it actively produces it. Through the robot child, Chan makes visible the process by which affection is detached from spontaneity and reorganized as a measurable performance. Mothers are required not simply to love, but to demonstrate love through prescribed gestures, verbal formulas, and carefully monitored emotional responses. Consequently, the robot child functions as both a technological instrument of surveillance and a symbol of the state's attempt to standardize the maternal bond. What appears to be a test of care ultimately becomes a test of compliance, exposing how institutional power transforms intimate feelings into data and domestic life into an extension of bureaucratic authority.

Chan's critique also extends beyond the individual mother's apparent failure. The novel reveals that judgments of "bad motherhood" are shaped by racialized and class-based assumptions, even when the disciplinary regime presents itself as universal. Its standards therefore do not simply identify inadequate mothers; they reproduce the historical exclusions embedded in the ideal of intensive, self-sacrificing motherhood. By presenting care as an endlessly measurable performance, the novel shows how contemporary technologies can intensify these inequalities while concealing them beneath the language of objectivity, safety, and efficiency. Eventually, *The School for Good Mothers* reconceptualizes the family as a disciplinary apparatus through which the state commodifies care, isolates women, and redefines maternal intimacy according to algorithmic norms. The novel serves not only as a warning about future technologies but also as a provocation to question the systems already transforming care into surveillance and to resist the algorithmic domestication of motherhood.

Considering surveillance, *The School for Good Mothers* reveals that racial and class-based assumptions about which mothers are viewed as "bad" remain embedded within supposedly universal disciplinary regimes. Although the institution presents its standards as neutral and objective, these standards reproduce the historical exclusions underlying the ideal of intensive, self-sacrificing motherhood. The novel therefore does not depict a singular future but rather intensifies tendencies already visible in fertility apps, infant wearables, and pediatric AI-tracking systems, where maternal subjectivity is converted into a continuous stream of algorithmically processed signals. Within this system, the robot child functions simultaneously as a companion, a monitoring device, and an instrument for producing

performative motherhood. The mother is not evaluated simply by whether she feels affection; she must translate that affection into visible, measurable, and institutionally approved behaviors. As a result, sincere emotional attachment is transformed into exhausting and repetitive labor, while the distinction between authentic maternal feeling and a merely “good” imitation of it gradually dissolves. By universalizing and quantifying the maternal bond, the institution does not protect motherhood but reorganizes it as a technology of obedience, making emotional conformity appear indistinguishable from care.

Furthermore, the narrative demonstrates that maternal identity is not merely monitored by artificial intelligence systems and pervasive algorithmic assessments; it is actively produced, codified, and normalized through them. By converting care into observable data and institutional performance, these systems deprive mothers of the authority to define their own emotional experiences and make agency conditional upon compliance with externally imposed standards. The robotic surrogate children are therefore neither simple substitutes for biological children nor neutral tools of evaluation. They function as disciplinary instruments through which the state teaches mothers how to feel, speak, and behave, transforming maternal affection into measurable labor. In this system, care becomes valuable only when it is clear to institutional authority: emotions that cannot be translated into approved words, gestures, and behavioral patterns are rendered suspect, regardless of their sincerity. The novel thus exposes a crucial contradiction at the heart of algorithmic care. Although the system claims to protect children by eliminating subjective judgment, it expands state power by defining which emotions count as evidence of responsible motherhood.

References / Kaynakça

- Arnold, L. (2025). *The never good enough mother: Escaping motherhood in two contemporary novels*. *Literatura*, 67(4), 87–99. <https://doi.org/10.15388/Litera.2025.67.4.7>
- Cappellini, B., Harman, V., Marilli, A., & Parsons, E. (2019). *Intensive mothering in hard times: Foucauldian ethical self-formation and cruel optimism*. *Journal of Consumer Culture*, 19(4), 469–492. <https://doi.org/10.1177/1469540519872067>
- Capers, I. B. (2023). *Policing "bad" mothers*. *Harvard Law Review*, 136(8), 2044–2077. <https://harvardlawreview.org/print/vol-136/policing-bad-mothers/>
- Castle, A. J. (2025). *Let's play surveillance: The panoptic affect of talking dolls in the domestic sphere*. *Gender a výzkum / Gender and Research*, 26(1), 110–126. <https://doi.org/10.13060/gav.2025.008>
- Chan, J. (2022). *The School for Good Mothers*. Simon & Schuster
- Demirci, M. R. (2026). Biopolitics, Digital Surveillance, and the Transformation of the Family. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(Aile Özel Sayısı), 525–544. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1809352>
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, Trans.)—Vintage Books.
- Hamacher, S., & Hankey, J. (Eds.). (2023). *Supervision: On motherhood and surveillance*. The MIT Press.
- Lyon, D. (1994). *The electronic eye: The rise of surveillance society*. Polity Press.
- Lyon, D. (Ed.). (2006). *Theorizing surveillance: The panopticon and beyond*. Willan Publishing
- Murray, M. (2013). Panopti-Moms. *Calif. L. Rev. Circuit*, 4, 165.
- Salje, L. (2025). Minding the Children: Carework, Empathy, and the Phinneas Gage Effect. *Philosophy*, 100(1), 26–49.
- Tahniah, S., & Wulandari, R. S. (2025). *Constructing the good mother: Patriarchal control in Jessamine Chan's The School for Good Mothers*. *Rainbow: Journal of Literature, Linguistics and Culture Studies*, 14, 248–258. <https://doi.org/10.15294/rainbow.v14i.29923>
- Zhou, K. (2024). Review of *Supervision: On motherhood and surveillance* (S. Hamacher & J. Hankey, Eds.). *Surveillance & Society*, 22(2), 207–208. <https://doi.org/10.24908/ss.v22i2.17670>

